نموذج ترخيص

أنا الطالب : سليمة محمد علي التائب أمنح الجامعة الأردنية و/ أو من تفوضه ترخيصاً غير حصري دون مقابل بنشر و / أو استعمال و / أو استغلال و / أو ترجمة و / أو تصوير و / أو إعادة إنتاج بأي طريقة كانت سواء ورقية و / أو إلكترونية أو غير ذلك رسالة الماجستير / الدكتوراه المقدمة من قبلي وعنوانها.

أسس تربوية مقترحة للنظام التعليمي الليبي بناءً على الاتجاهات التربوية المعاصرة

وذلك لغايات البحث العلمي و / أو التبادل مع المؤسسات التعليمية والجامعات و / أو لأي غاية أخرى تراها الجامعة الأردنية مناسبة، وأمنح الجامعة الحق بالترخيص للغير بجميع أو بعض ما رخصته لها.

اسم الطالب: سليمة محمد علي التائب

التوقيع: [signature]

التاريخ: 2013/4/30

أسس تربوية مقترحة للنظام التعليمي الليبي بناءً على الاتجاهات التربوية المعاصرة

إعداد

سليمة عمر علي التائب

المشرف

الدكتور "محمد أمين" حامد القضاة

قدمت هذه الأطروحة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في

أصول التربية

كلية الدراسات العليا

الجامعة الأردنية

أيار، 2013

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الأطروحة (أسس تربوية مقترحة للنظام التعليمي الليبي بناءً على الاتجاهات التربوية المعاصرة). وأجيزت بتاريخ 22 / 4 / 2013م.

أعضاء لجنة المناقشة	التوقيع
الدكتور "محمد أمين" حامد القضاة، مشرفاً أستــاذ مشارك – أصول التربية/ الجامعة الأردنية.	....
الدكتور إبراهيم عبد الله ناصر، عضواً أستاذ – أصول التربية/ الجامعة الأردنية.	....
الدكتور بسام مصطفى العمري، عضواً أستاذ – الإدارة التربوية/ الجامعة الأردنية.	....
الدكتور محمد سليم الزبون، عضواً أستاذ مشارك – أصول التربية/ الجامعة الأردنية.	....

الإهداء

إلى حملة شعلة الأمل لإنارة غدٍ أفضل

أحرار بلادي

وإلى عيون ترنو إلى أفق يضيئ لها سبيل التعلم

أطفال بلادي

شكر وتقديـــر

الحمد لله رب العالمين حمداً كثيراً طيباً مباركاً ودائماً، الذي ألهمني الطموح وسدد خطاي والصلاة والسلام على سيد المرسلين، وعلى آله وصحبه الغر الميامين، وبعد.

فإنني أتوجه بعظيم الشكر وأصدق مشاعر التقدير إلى الدكتور "محمد أمين"حامد القضاة، الذي أشرف على هذا العمل ولم يبخل بجهد أو نصيحة، وكان مثالاً للأستاذ المقتدر، فله الفضل بعد الله بخروج هذا الجهد بالصورة الحالية، فجزاه الله عني خير الجزاء.

كما يسعدني أن أتقدم بعظيم الشكر والامتنان إلى كل من الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنـــة المناقشة الكرام: الأستاذ الدكتور إبراهيم عبد الله ناصـــر، والـــدكتور محمـــد ســـليم الزبـــون، والأستاذ الدكتور بسام مصطفى العمري، لتفضلهم بقبول مناقشة هذه الأطروحة، ولما قدموه لي من الدعم والعون، فبارك الله فيهم جميعاً، والشكر الموصول للأستاذ الدكتور إبـــراهيم ناصـــر، والأستاذ الدكتور سامي خصاونة، والأستاذ الدكتور أنمار الكيلاني لما قدموه لي مـــن معرفـــة ومساعدة كان لها الأثر الطيب في توسيع مداركي، وزيادة معرفتي، ولجميع الأساتذة المحّكمين على ما بذلوه من وقت وجهد لإثراء الدراسة.

والشكر لكل من ساهم في انجاز هذه الأطروحة، وأخص بالشكر إخوتي الأعـــزاء، لمـــا أبدوه من تعاون وتكبد لمشاق السفر في مراحل إنجاز الأطروحة الأمر الذي ساهم في إتمامهـــا على هذا الشكل.

إليكم جميعاً كل الشكر والتقدير والعرفان

سليمة

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

قائمـــة الملاحق

أسس تربوية مقترحة للنظام التعليمي في ليبيا بناءً على الاتجاهات التربوية المعاصرة

إعداد
سليمة عمر علي التائب

المشرف
الدكتور "محمد أمين" حامد القضاة

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى اقتراح أسس تربوية للنظام التعليمي في ليبيا بناءً على الاتجاهات التربوية المعاصرة. وتكوّنت عينة الدراسة من (210) خبيراً تربوياً بواقع (110) عضو هيئة تدريس، و (100) من خبراء وزارة التربية في الفصل الثاني من العام الدراسي (2011-2012)، واستخدمت الدّراسة المنهج المسحي التطويري، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، من أجل التعرف إلى واقع النظام التعليمي الليبي من وجهة نظر الخبراء التربويين. كما استخدم تحليل التباين الأحادي المتعدد واختبار شيفيه (Scheffe) لاختبار دلالة الفروق، والتحليل العاملي لقياس التشبع والشيوع للأسس المقترحة.

وأظهرت نتائج الدّراسة:

-أن تطبيق واقع النظام التعليمي الليبي للأسس التربوية من وجهة نظر عينة الدراسة كان بدرجة متوسطة، وجاء بالترتيب الثاني البعد الديني، ثم البعد الثقافي، ثم البعد الفلسفي ثم، البعد الاجتماعي، ثم البعد التاريخي، ثم السياسي، ثم النفسي، ثم التعليمي، ثم الاقتصادي، وأظهرت النتائج فروقا ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الخبرة ولصالح ذوي الخبرة أكثر من 10 سنوات، ولمتغير التخصص ولصالح التخصص العلمي، ولمتغير المسمى الوظيفي ولصالح عضو هيئة التدريس والمراقب التعليمي ورئيس القسم.

وأظهرت النتائج بناءً على نتائج التحليل العاملي لفقرات أبعاد الأسس التربوية، والتي أظهرت تشبعاً لخمس وثلاثين فقرة بدرجات كافية تزيد على (0.30)، وحذف الفقرات التي لم تتشبع على العامل الأول، وبهذا تشكل الفقرات المتبقية الأسس التربوية المقترحة للنظام التعليمي في ليبيا بناءً على الاتجاهات التربوية المعاصرة.

وفي ضوء هذه النتائج، أوصت الدراسة بعدد من التوصيات أهمها:

- اعتماد الأسس التربوية التي أظهرت نتائج التحليل العاملي تشبعاً كافياً للفقرات التي تمثلها، حيث اتفقت عينة الدراسة على الموافقة عليها.
- تطوير نظم مراحل التعليم في ليبيا عامة، ومرحلة التعليم الأساسي والمتوسط خاصة، وإعادة النظر في واقع النظام التعليمي، بما يتسق وإفرازات التقدم العلمي الحاصل، وحجم التفجر المعرفي المتسارع في العصر الحاضر، من تعديل للمناهج وطرق التدريس، بحيث ترتكز على الأنشطة التي تستثير التفكير الناقد والتفكير الإبداعي لدى الطلبة، وتعزز التوجه نحو التعلم الذاتي كأسلوب حياة للتلميذ.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

يشهد العالم منذ أواخر القرن العشرين نقلة حضارية هائلة، وثورة علميـة وتكنولوجيـة، وتراكماً معرفياً في مختلف المعارف والعلوم، مما أحدث تطورات وتغيرات عـدة فـي سـائر ميادين النشاط الإنساني، كذلك تقلصت المسافات العالمية في المجالات العلمية والمعرفية كافـة، بحيث جعلت الإنسان يتعرض إلى عملية تحول حضاري عميقة وشاملة، تسـتند علـى العلـوم والتكنولوجيا، هذه التحولات ألقت بظلالها على بنية النظام التعليمي، الـذي يعتبـر أحـد أهـم مرتكزات عمليات التنمية الاقتصادية والاجتماعية لتحقيق التقدم في أي مجتمع، فالتعليم إذا أريد له أن يكون أداة للتنمية ووسيلة للتقدم، لابد أن يكون قائما على التخطيط السليم، وعلى الإدراك الواعي لمشكلات المجتمع وحاجاته، وعلى توظيف مدخلات النظام التعليمي لتحقيق الأهـداف المنشودة والتي لا تتم إلا عن طريق توظيف عاملين مهمين هما: الثـروة الطبيعيـة، والثـروة البشرية المتعلمة والمدربة القادرة على دفع الاقتصاد إلى الإمام.

ويعول الكثير من القادة والمفكرين في العالم الثالث على الدور الذي ستقوم بـه التربيـة الرسمية في تطوير مجتمعاتهم ودفعها للإمام (التير، 2008). ولعل هذا ما جعل الدول تتجه إلى التعليم بوصفه وسيله للتنمية الشاملة، فبدأت في التوسع في التعليم في مراحله كافة، مع مراعـاة التوازن بين هذه المراحل، وذلك بإخضاع التعليم بأسره لعملية (تكامل التعليم والبحـث العلمـي والإنتاج) أي دمج هذه العناصر الثلاثة، مع مراعاة أن لا يكون هذا الدمج إذابة لإحداهما (سعيد وحسن، 2006). بهدف تحقيق هدفين، الأول تزويد المجتمع بالأطر المدربـة تـدريبا عاليـا، والهدف الثاني إثراء المعرفة العلمية وتعميمها ونشرها واستثمارها في تطوير المجتمع. وهـذا يتطلب العناية بتكوين تلك الأطر كمًا ونوعًا (الترهوني، 2005).

إن التقدم الحضاري، والانتعاش الاقتصادي يتوقف على مستوى التعليم، وعدد الحاصلين على المؤهلات العلمية والذين يمكنهم استخدام المعلومات بفاعلية. وهذا يحتم ضـرورة إعـداد الكوادر الماهرة، ولن يأتي ذلك إلا عن طريق إعادة النظر في تطوير وتخطيط نظم التعليم فـي ضوء الموارد البشرية والمادية المتاحة (الشيباني، 2007). لذلك سعت الدول العربية إلى تطوير النظم التعليمية السائدة، حيث ارتفع عدد المدارس التي تشمل كافة المراحـل التعليميـة وتلتهـا الجامعات بصورة كبيرة، وهذا يحتم الاعتماد على الذات في إنتاج ونشر وإدارة المعرفـة فـي

الوطن العربي، والاعتماد على الذات يعد من الشروط الأساسية لأي تنمية ناجحة في البلدان النامية اليوم. ولعل أحسن الأمثلة على ذلك أنموذج التنمية في بلدان شرق أسيا، فقد تطورت هذه البلدان بفضل نشر التعليم والاعتماد على نفسها وعلمائها وتوجيه التعليم لتطوير وقيادة مشروعاتها الاقتصادية والاجتماعية (الحوات، 2004).

والمتتبع للحالة التعليمية في ليبيا يلحظ أنها شهدت فترات صعود وهبوط مختلفة وهذا يعود إلى عوامل داخلية، أو بسبب ظروف دولية ويمكن القول: إن المدرسة الليبية قطعت أشواطاً وعرفت أنماطاً في مسارها التعليمي حيث عرفت المدرسة الاستعمارية التي ظهرت إبان الاحتلال الإيطالي (1911- 1945) وكانت تهدف إلى ترسيخ الثقافة الإيطالية ومحاربة كل النزعات التي تسعى من أجل استقلال ليبيا، ولم يتجاوز التعليم آنذاك مرحلة الكتاتيب لتحفيظ القرآن الكريم، والمرحلة الابتدائية العامة، والمدارس الفنية والحرفية، والمدارس الإسلامية العليا. ثم شهدت مرحلة تأسيس وبناء المدرسة الوطنية التي بدأت في نهاية الخمسينيات من القرن الماضي بفضل الجهود المحلية ومساندة جهات دولية مثل اليونسكو، ثم عاد الاهتمام بالتعليم بالانخفاض في فترة الستينيات من القرن الماضي، ولم يلق الدعم الكافي الذي يساعده على التطور. ثم عاود التعليم الانتعاش في بداية السبعينيات من القرن الماضي، حيث تم إنشاء (85) مشروعا تعليمياً جديداً، واستقبلت البلاد (5) ملايين كتاب مدرسي من مصر للمرحلتين الابتدائية والإعدادية، بالإضافة إلى استقدام أعداد كبيرة من المعلمين من مصر وفلسطين للمساهمة في رفع المستوى التعليمي، بالإضافة إلى إرسال العديد من الطلبة إلى مصر والدول الغربية للحصول على الشهادات العالية والدقيقة (أبو زيد وإمبابي، 2009).

وفي أوائل الثمانينيات من القرن الماضي دخل التعليم في مرحلة النكوص والتراجع، والتي بدأت بإحداث تغيرًا شكلياً على البنية التعليمية السابقة وذلك بإطلاق مسميات جديدة على مراحل التعليم هي: مرحلة التعليم الأساسي ومدتها تسع سنوات، ومرحلة التعليم المتوسط وتنقسم إلى نوعين: الثانوية العامة (علمي – أدبي) والثانوية التدريبية المهنية ومدتها (4) سنوات. ومرحلة التعليم العالي بشقيه الجامعي والدراسات العليا (اليونسكو، 2004).

وفي منتصف الثمانينيات من القرن الماضي شهدت البلاد حالة انتكاسة في المجال التعليمي والثقافي، وذلك من خلال المعركة الثقافية التي تضمنت حرق الكتب المستوردة ومصادرتها بدعوى تضليلها للشباب حتى لو كان الاستيراد بغرض الدراسة والبحث. وإلغاء دراسة اللغات الإنكليزية والفرنسية، وفي منتصف التسعينيات من القرن الماضي خفف الحد من منع الكتب العلمية ذات الطابع البحثي، وسعت ليبيا بعد رفع الحصار المفروض بسبب حادثة

لكوربي في أواخر التسعينيات من القرن الماضي إلى توقيع اتفاقية مع الأمم المتحدة تضم مشروعات إنمائية في مجال التعليم والبحث العلمي، منها مشروعات تخزين وحفظ المعلومات واستخدام الحاسب الآلي في المناهج التعليمية وتحسين التقنية المتوفرة في المدارس، وإن كان لم يظهر على أرض الواقع التعليمي، وأدخلت تغييرات على البنية التعليمية تلخصت في استحداث الثانويات التخصصية والتي بلغت (24) نوعاً تولت كل ثانوية مهمة إعداد الطالب ليدخل في تخصص جامعي معين، كما تم انبعاث برامج البعثات الدراسية من جديد (أبو زيد وإمبابي، 2009).

من خلال هذا السياق يمكن القول أن المدرسة الليبية على اختلاف مراحلها مدرسة عانت من الارتجال في القرارات، والعشوائية في السياسات طيلة العقود الثلاثة الماضية، مما أدى إلى تدني التعليم عامة، لذلك كانت الحاجة جد ماسة لاقتراح أسس تربوية لنظام التعليم في ليبيا باعتبار أن التعليم الأساسي هو المرحلة الإجبارية من التعليم والتي بحكم القانون ملزمة لجميع أفراد المجتمع، ومرحلة التعليم المتوسط باعتبارها المرحلة التي تؤهل الكثير من أفراد المجتمع ويتم إعدادهم فيها لسوق العمل، وهي أيضا المرحلة المؤهلة للتعليم الجامعي وما في مستواه، وبالتالي يكون أغلب أفراد المجتمع إن لم يكن جلهم يمرون بهاتين المرحلتين معاً أو بمرحلة التعليم الأساسي على الأقل. أي أن كافة شرائح المجتمع يتأثرون بشكل مباشر بالسياسات الموجهة إلى هاتين المرحلتين من التعليم. ولكي يكون النظام التعليمي الليبي في مستوى التغيير الحاصل من خلال ثورة (17) فبراير (2011) والتي من أهدافها إيجاد مجتمع ليبي جديد قادر على مواجهة تحديات العصر، وتحقيق تنمية اجتماعية واقتصادية، تضمن للفرد الاندماج في المجتمع، وتمكنه من التفاعل مع النسيج الدولي، ويكون ذلك بالارتكاز على الاتجاهات التربوية المعاصرة التي تهيئ الفرد المستقل، المسؤول، القادر على التفكير العقلاني – التحليلي – التركيبي، والمتوازن جسدياً ونفسياً وروحياً. الأمر الذي يتطلب تغييرات كبيرة في المناهج وأساليب التعليم والتقييم، استناداً على أساس المعرفة والنمو التكنولوجي، وثورة الاتصالات، وكل هذا لا يتأتى إلا من خلال نظام تعليمي يعزز المعرفة ويرسخ ثقافة التغيير البناء في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة، لذا جاءت هذه الدراسة لاقتراح أسس تربوية للنظام التعليمي الليبي بناءً على الاتجاهات التربوية المعاصرة.

مشكلة الدراسة:

إن التعليم هو الأداة الرئيسة التي تعتمد عليها الدول بمختلف توجهاتها في صنع التقدم والتغلب على ما يواجهها من عراقيل وإشكاليات، فقد عملت كافة الدول على الاهتمام بنظمها التعليمية وتطويرها وتحديثها بصورة مستمرة حتى تستطيع إعداد أبنائها الإعداد الذي يمكنهم من امتلاك العلم والمعرفة المؤهلة، وتسعى ليبيا للنهوض بواقع التربية والتعليم الذي يحتاج إلى اهتمام خاص وعناية استثنائية بعد ثلاثة عقود من التراجع، بسبب ما سمي بثورة الطلاب الشعبية في بداية الثمانينات من القرن الماضي التي سيطر بمقتضاها "الثوريين" على المؤسسات التعليمية وحولوها إلي معسكرات عقائديه وتعبئة أيدلوجية شعبوية، علي حساب التحصيل العلمي والمعرفة الأكاديمية، مما أدى إلي إبعاد الكثير من الكفاءات العلمية والأكاديمية والتربوية، وسيطرت ثقافة الولاء والانتماء للفكر الأخضر على الكفاءة والقدرة والتأهيل، وأزداد واقع النظام التعليمي سوءاً في منتصف الثمانينات من القرن الماضي، حيث تم تغيير جذري في المناهج، فأصبحت كل الكتب المدرسية تبتهل بثورة الفاتح وقائدها، ولا تحمل أي مضمون علمي تثقيفي يخرج عن إطار الشحذ القومي والتعبئة القومية، ومن التغيير الذي حصل إلغاء تدريس اللغات الأجنبية لحساب الحصص العسكرية، وكل ذلك بدون دراسات أو تخطيط، مما أدى إلى فوضي عارمة كان نتيجتها فقدان الليبيين للعلم والمعرفة الحقه. كل هذا الواقع المتردي حتم عملية التغيير وصولاً إلى غد أفضل للأجيال القادمة، وعليه لا بد من دراسة واقع التعليـــم في ليبيا لاقتراح أسس تربوية تساعد على النهوض بالتربية والتعليم في ليبيا الجديدة.

لذلك تمثلت مشكلة الدراسة الحالية في السؤال التالي: ما الأسس التربوية المقترحة للنظام التعليمي الليبي بناءً على الاتجاهات التربوية المعاصرة؟

أهداف الدراسة وأسئلتها:

تهدف الدراسة إلى اقتراح أسس تربوية للنظام التعليمي في ليبيا بناءً علـــى الاتجاهـــات التربوية المعاصرة ولتحقيق هذا الهدف سيتم الإجابة عن الأسئلة التالية:

1 –ما واقع النظام التعليمي في ليبيا من وجهة نظر الخبراء التربويين؟

2 –هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر الخبراء التربويين عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$) في تحديد واقع النظام التعليمي الليبي تعزى لمتغيرات الخبرة، والتخصص، والمسمى الوظيفي؟

3 –ما الأسس التربوية المقترحة للنظام التعليمي في ليبيا بناءً على الاتجاهات التربوية المعاصرة؟

أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية هذه الدراسة من أن ضرورة التغيير الحاصل في ليبيا يحتم إجراء دراسة لواقع النظام التعليمي الليبي، واقتراح أسس تربوية بناءً على الاتجاهات التربوية المعاصرة، وفقاً لما تتطلبه مرحلة التغيير في ليبيا، ووفقاً لأهداف الثورة والتي تتمثل في تأسيس مدارس عصرية (أهدافاً، وإدارة، ومنهجاً، ومعلماً، ومتعلماً، ووسائلاً، وتجهيزات، وأبنية، ومناخاً فعالاً)، ويدفع إلى ذلك ما يزخر به هذا العصر من ثورة علمية ومعلوماتية وتكنولوجية، وتلاحم عضوي بين المعلوماتية والعقل البشري.

وتنبع أهمية هذه الدراسة من الجهات التي يمكن أن تستفيد من نتائجها، و يؤمل أن تستفيد من نتائج هذه الدراسة الجهات الآتية:

–أصحاب القرار السياسي والتربوي والاجتماعي في المجتمع الليبي الواقع على عاتقهم النهوض بمؤسسات المجتمع الليبي، وعلى رأسها مؤسسة التربية والتعليم، إذ من الممكن أن تمكنهم نتائج هذه الدراسة من الوقوف على واقع العملية التعليمية، والأسس المقترحة لهذا الواقع.

– الباحثون والتربويون والمهتمون في مجال التعليم، قد تيسر لهم هذه الدراسة السبيل لإدراك جوانب الواقع التعليمي، لإجراء دراسات مماثله لتعزيز النهوض بهذا الواقع وفقا للنتائج.

حدود الدراسة:

سيتحدد تعميم نتائج الدراسة بما يلي:

– عينة الدراسة والتي ستتكون من الخبراء التربويين في وزارة التربية والتعليم، وأعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بجامعات (طرابلس– بنغازي– مصراتة) في العام الدراسي2011 – 2012.

- أداة الدراسة التي ستطور للإجابة عن تساؤلات الدراسة بناء على الأدب النظري وستعرض على الخبراء، ومن ثم سيتم تطبيقها على الخبراء التربويين وأعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بجامعات (طرابلس- بنغازي – مصراتة).

مصطلحات الدراسة:

تتضمن هذه الدراسة بعض المصطلحات فيما يلي تعريف بها:

- الأسس التربوية:

دراسة المسلمات والفرضيات التي تؤثر في الممارسات التربوية وتطورها، وتكون دراسة هذه المكونات والفرضيات من المنظور الفلسفي والتاريخي والنفسي والسياسي والاجتماعي والاقتصادي والديني والثقافي والإداري والتكنولوجي، بغية الوصول إلى نظام فكري منظم لتوجيه العمل التربوي (ناصر،1999)

وتعرف الأسس التربوية إجرائياً بأنها:

مجموعة الأسس الفلسفية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية المكونة للمجتمع الليبي، والتي يرتكز عليها في بناء نظامه الفكري الموجه للعمل التربوي في ضوء تفعيل الاتجاهات التربوية المعاصرة للنهوض بالنظام التعليمي.

النظام التعليمي:

يعني ذلك النظام الهرمي البنية، المتدرج زمنياً، الذي يبدأ بالتعليم الأساسي ويستمر حتى الجامعة (الفالوقي، القذافي، 1990).

النظام التعليمي يعرف إجرائياً بأنه:

عبارة عن مجموعة من الأجزاء المكونة لنظام واحد تربطها علاقات متبادلة تعمل لأجل تحقيق أهداف مشتركة تتمثل في بناء الكوادر البشرية للمجتمع الليبي من خلال مرحلة التعليم الأساسي ومدته تسع سنوات، ومرحلة التعليم المتوسط ومدته ثلاث سنوات.

الاتجاهات التربوية المعاصرة:

الأفكار والسياسات والبرامج والطرق والمرافق الجديدة التي من شأنها إحداث تحسين ملموس في كفاءة الخدمة المطلوبة (يوسف،2001).

وتعرف الاتجاهات التربوية المعاصرة إجرائياً

هي الحركات الفكرية التربوية الحديثة التي تسهم في التزويد بالأفكار والمفاهيم التي تساعد على صياغة أسس تربوية للنظام التعليمي الليبي.

الخبراء التربويون:

هم أعضاء هيئة التدريس من ذوي الخبرة والاختصاص، في كليات التربية في جامعات (طرابلس – وبنغازي – ومصراتة)، ومراقبي التربية والتعليم، ومديري التربية والتعليم، ورؤساء الأقسام والشعب التعليمية في وزارة التربية والتعليم في (طرابلس– وبنغازي– ومصراتة).

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً الإطار النظري:

يتضمن الإطار النظري للدراسة المحاور الرئيسة الآتية:

المحور الأول: مفهوم التعليم – التعليم في ليبيا.

المحور الثاني: الاتجاهات التربوية المعاصرة.

الاتجاهات التربوية المعاصرة الخاصة بالدراسة الحالية:

الاتجاه المعرفي، الاتجاه التقني، الاتجاه الإنتاجي، الاتجاه الذاتي، الاتجاه المستمر، الاتجاه الديمقراطي، الاتجاه النشاطي، الاتجاه الاستشرافي، الاتجاه الإبداعي.

المحور الثالث: الأسس التربوية.

مفهوم التعليم:

"التعليم هو مجهود شخص لمعونة آخر على التعلم، وهو عملية حفز واستثارة قوى المتعلم العقلية ونشاطه الذاتي، وتهيئة الظروف المناسبة التي تمكن المتعلم من التعلم، ويكون ذلك بمعونة من المعلم وإرشاده" (ناصر و بن طريف، 2009، ص 290).

كما يعني المفهوم العام والشامل للتعليم بأنه عملية اكتساب المعارف والمهارات وهذا يجعله في نظر الناس خيراً في ذاته، وبسبب هذه القيمة الذاتية للتعليم فضلاً عن كونه أداة الاستمرار الاجتماعي فقد أوجدت المجتمعات آليات لنقل ما تراكم لديها من معارف ثم طورتها بحيث صار منها ما هو (نظامي) وما هو (غير نظامي)، وهذه الآليات والنظم أو البنى التعليمية بأنواعها المختلفة تستمد خصائصها من المحور الأساسي للمجتمع الذي توجد فيه، وتنمو فيه والذي يفترض أن تكون وظيفة له (فضل والعباني والهرمة، 1999).

والتعليم الجيد يكفل انتقال أثر التعلم والتدريب، وتطبيق المبادئ العامة التي يكتسبها المتعلم على مجالات أخرى، ومواقف مشابهة، وتمتاز عملية التعليم الصحيحة بأنها تكون اتجاهات لدى المتعلمين نحو الدقة، والنظام، والثقة بالنفس واتجاهات اجتماعية، مثل التكيف مع البيئة الاجتماعية والتعامل مع الآخرين وإنشاء علاقات عامة، واتجاهات فكرية وعقلية، كالبحث والتحقق من صحة المعلومات، وحل المشكلات بالطريقة العلمية (ناصر و بن طريف، 2009).

وفي هذا العصر، عصر العلم والتكنولوجيا تتضاعف أهمية التعليم إذ انه القوى المؤثرة في حياة الأمم وأدائها في المحافظة على مقوماتها الأساسية وبالتعليم أيضا يستطيع المجتمع إعداد أفراده على النمط الذي يريده والكشف عن طاقاته وموارده لاستثمارها وتوجيهها وفقاً لمصالحه وطموحاته (بشارة، 2008).

ولما كان للتعليم هذه الوظيفة السامية الهادفة إلى إعداد الفرد للقيام بدوره في عملية التنمية، فإن أهميته تزداد يوماً بعد يوم، مع ازدياد احتياجات وتعدد مجالات العمل فيها حتم تطور الدور التعليمي، ورفع مستوى التعليم وتوسيع قاعدته لإعداد العنصر البشري ورفع كفاءته باعتباره هدفاً رئيسياً بحد ذاته، وذلك لأن الإنسان بما يمثله من قدرة على الإنتاج والاستهلاك يتطلع دائماً لتصدي لمشاكل المجتمع بالبحث والتحليل مع محاولة اكتشاف الجديد من الوسائل والأدوات التي تخدم الرقي بحياته، عن طريق الديمقراطية الصحيحة حيث كلما تعلم الإنسان زادت حريته، وهذا يعني ارتباط الحرية بالتعليم، فالتعليم يحرر الإنسان من الجهل ويحقق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية الذي يعد أول خطوات العدالة الاجتماعية، وعن طريق تدريب الأجيال الصاعدة على أسلوب الحياة الديمقراطية (فضل والعباني والهرمة، 1999).

أصبح من الواضح لدى المجتمعات كافة أن رأس المال البشري عاملا لا يقل أهمية عن رأس المال المادي في عملية التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وليبيا تجتاز مرحلة من أهم مراحل تاريخها المعاصر بتصاعد طموحاتها، وتزايد آمالها وتطلعاتها، في مسابقة مع الزمن لتساير ركب الحضارة العالمية، ولتتعايش مع عصر العلم والتكنولوجيا، إلى جانب سعيها لتوفير حياة أفضل لشعبها، تتكافأ فيها أمامهم الفرص، وتتحرر فيها إرادتهم ويفسح الطريق لهم واسعاً لمزيد من الديمقراطية والعدالة الاجتماعية، والدولة الليبية تعتمد في انطلاقتها الكبرى على العنصر البشري إيماناً بأن السبيل والطريق إلى ذلك لن يكون إلا بالتعليم، الذي يعتبر من أهم دعامات وركائز التطور الحقيقي الذي تنشده ثورة السابع عشر من فبراير.

فليبيا الدولة الجديدة تولي اهتماماً كبيراً للنهوض بقطاع التربية والتعليم إيماناً منها بأهمية دور هذا القطاع في إعداد الإنسان المتسلح بالعلم والمعرفة والخلق والإيمان، القادر على التغير نحو الأفضل اقتصادياً، واجتماعياً، وسياسياً، وقد مر قطاع التربية والتعليم في أهدافه وفلسفته وسلّمه ومراحله التعليمية وإدارته التعليمية بعدة مراحل كانت كالتالي:

التعليم في ليبيا قبل الفتح الإسلامي:

كانت ليبيا بفضل موقعها قبل الفتح الإسلامي (23 – 144م) ملتقى عدة حضارات (الفينيقية – الإغريقية – الرومانية – قرطاجة)، ولا شك في أن الشعب الليبي قد تأثر آنذاك بتلك الحضارات تأثراً كبيراً، ولا يمكن أن يكون التأثير إلا عن طريق التعليم ولعل الاستفادة من تلك النهضة الثقافية والفلسفية كانت واضحة لوجود شواهد وأدلة على ذلك (محمود، 1987).

التعليم في ليبيا بعد الفتح الإسلامي:

أما بعد الفتح الإسلامي فقد بدأ التعليم يأخذ طابعاً مميزاً، تبذل فيه الجهود وتنفق عليه الأموال بهدف تعليم الدين الإسلامي والتفقه فيه، وليبيا لم تعرف التعليم المدرسي إلا في أواخر العهد العثماني الثاني، الذي يمتد ما بين (1835 – 1911)، وهي الفترة التي امتدت (76) عاماً، بداية بحكم الوالي علي رضا باشا ونهاية بحكم الوالي محمود راسم باشا، فالتعليم قبل ذلك كان يتم في المساجد والزوايا والكتاتيب، ويمول التعليم من زكاة مزروعات وحيوانات الأهالي، وتبرعاتهم وصدقاتهم وهداياهم، وبعبارة أخرى كان التعليم يمول شعبياً، وكانت الكتاتيب تتبع في معظم الأحوال نظام المعلم الواحد الذي يقوم بالتدريس لعدة سنوات دراسية في حجرة واحدة، حيث يقسم التلاميذ إلى مجموعات وفقاً لمستوياتهم الدراسية، ويختار من بينهم تلاميذ نجباء يعينهم (عرفاء) لمعاونته في تعليم زملائهم في المستويات الدنيا (الشيباني، 2001).

أما التعليم النظامي، فبدأ في الظهور في البلاد في أواخر العهد العثماني الثاني، في عهد ولاية أحمد راسم باشا، حيث أنشئت في سنة (1888)، في طرابلس وفي بنغازي وفي المدن الليبية الكبيرة الأخرى بعض المدارس الابتدائية الحديثة، وبعض رياض الأطفال المختلطة، بغرض إكساب التلاميذ مهارات القراءة والكتابة والحساب، ومعهدان لإعداد المعلمين أحدهما في طرابلس والأخر في بنغازي، ومدرستان للفنون والصنائع أحدهما للذكور

والأخرى للبنات في طرابلس، كما أنشئت مدرسة زراعية ومدرستان للدعاية بطرابلس، وكـان هدفها إعداد كتبة وموظفين للعمل في الإدارات الرسمية وفي الخدمة العسكرية، والعمل في هذه المدارس كان يتم بموجب القوانين واللوائح الصادرة من نظارة المعـارف باسـطنبول (فضـل والعباني والهرمة، 1999).

التعليم في ليبيا في العهد الإيطالي:

إبان الاحتلال الإيطالي للبلاد أصبح التعليم المدرسي موجهاً في ظـاهره إلـى مسـاعدة الليبيين للأخذ بأسباب المدنية ونقلهم من حياة التخلف والعزلة إلى حياة المدنية الحديثة، بينما كان التعليم في حقيقته موجهاً لتحقيق أغراض وأهداف تتمثل في طمس معالم عروبة الشعب الليبـي وتحويله عن عقيدته الإسلامية، وإعداد جيل مخلص للسلطة الإيطالية، فقد كان كل شيء إيطالياً بدءاً بالمعلم والقائم على إدارة المدرسة وواضع المناهج (وزارة التربية والتعليم، 2004).

فالمناهج في المدارس كانت ترتكز على توجيه الأطفال الليبيين وتلقينهم منـذ صـغرهم الإيديولوجية الإيطالية التي تطورت بعد سنة (1922م) إلى الإيديولوجيـة الفاشـية، وإقنـاعهم بعظمة إيطاليا وقوتها وبما عملته إيطاليا من أجل الليبيين وتقدمهم وتحضرهم وتحديث حيـاتهم، وكانت برامج وخدمات التعليم الذي وفرته الحكومة الإيطالية للأطفال الليبيـين يقتصـر علـى المرحلة الابتدائية العامة، وعلى المدارس الفنية والحرفية، وعلى المدارس الإسلامية العليا التي أنشئت في طرابلس في أواخر العهد الإيطالي سنة (1935- 1936م). وكانت المواد والمقررات الدراسية في المدارس الابتدائية الإيطالية العربية تشمل: اللغة العربية، والدين الإسلامي، واللغة الإيطالية، والحساب والهندسة والتاريخ، والجغرافيا، والعلوم العامة، والرسم، والأشغال اليدوية، والأناشيد، والتربية البدنية. وكانت الدراسة في هذه المدارس الابتدائية مقسمة إلى فترتين، يستمر كل منهما ثلاث ساعات. كانت الفترة الصباحية مخصصة لتدريس المواد العربية التـي يقـوم بتدريسها مدرسون إيطاليون. وأخطر ما في المواد الإيطالية على عقول التلاميذ الليبيين، همـا مادة التاريخ ومادة الجغرافيا اللتان كانتا تدرسان من وجهة نظر إيطالية. وكانت جميع الكتـب المدرسية المستعملة في تلك المدارس الابتدائية باللغة الإيطالية، ما عدا كتاب "القراءة العربيـة" (السوري، 2005).

وقد انتهى الأمر في أواخر العهد الإيطالي باقتصار فرص التعليم العام على المرحلة الابتدائية وإيقاف العمل بالمدارس العامة لليبيين، وقفل ما كان موجوداً منها، بحجة أنه في إمكان الليبيين أن يدخلوا المدارس الإعدادية الإيطالية. ولكن الذي تم بالفعل انه لم يتمكن الليبيون من دخول المدارس الإعدادية الإيطالية إلا عدد قليل منهم، لأن التدريس في هذه المدارس كان يتم باللغة الإيطالية، ويحتاج التلميذ الليبي للدخول فيها إلى اجتياز امتحان قبول يتسابق فيه مع التلميذ الإيطالي الذي يدرس جميع مواد المدرسة الابتدائية باللغة الإيطالية، بما في ذلك الموضوعات التي يتضمنها امتحان القبول في المدرسة الإعدادية. ولذلك لم يبق أمام التلاميذ الليبيين إلا الالتحاق " بمدرسة التحضير العملي" التي كانت تكتفي في القبول بها بالحصول على الشهادة الابتدائية. ونتيجة لهذا الإهمال المتعمد للعنصر الليبي استمر الليبيون في العهد الإيطالي يرزحون تحت أعباء الجهل والأمية والفقر والمرض (فرحات، د، ت).

التعليم في ليبيا في عهد الإدارة البريطانية والفرنسية:

وعقب الاحتلال الإيطالي حل محله احتلال بريطاني وفرنسي، وهو ما عرف بعهد الإدارة البريطانية والإدارة الفرنسية، في هذه المرحلة تحسنت حالة الثقافة نسبياً في ليبيا فتبعها تحسن في حالة التعليم، واستطاع التعليم في ذلك العهد أن يحقق تطوراً وتقدماً وتنوعاً لم يسبق له أن حققه في أي وقت مضى، وذلك على الرغم من العقبات والمشكلات التي واجهت الإدارتين المذكورتين في نشر وتطوير التعليم الحديث في ليبيا. ومن أبرز العقبات والمشكلات التي واجهت المسؤولين عن التعليم في ليبيا في عهد الإدارة البريطانية والفرنسية، وحدت من تطور التعليم وتقدمه في ذلك العهد: النقص الكبير في المباني المدرسية بسبب قلة ما كان متوفراً منها في العهد الإيطالي السابق وفقدان هذا القليل بسبب قفلها وتعرض الكثير منها للتدمير أثناء الحرب العالمية الثانية، ومن العقبات كذلك النقص الكبير في عدد المدرسين القادرين على التدريس، وعدم توفر المناهج والكتب المدرسية، والوسائل، والتقنيات التعليمية، والمعامل العلمية المناسبة لتعليم ليبي إسلامي عربي في أهدافه ومحتوياته وطرائقه وأساليبه. وكذلك النقص في الموارد المالية الكافية لبناء المباني المدرسية الصالحة (المحجوب، 1989).

وعلى الرغم من هذه العقبات والمشاكل إلا أن التعليم الحديث في ليبيا في عهد الإدارة البريطانية والفرنسية استطاع أن يحقق تطوراً ملحوظاً لا في مستوى التعليم الابتدائي العام فحسب، بل تعدى ذلك إلى المستوى التعليم الثانوي وإلى التعليم الفني والمهني ومن مظاهر هذا

التطور ما يلي: بدأت الإدارة البريطانية في فتح المدارس الثانوية للتلاميذ العرب في بعض المدن الكبيرة مثل طرابلس وبنغازي سنة (1947)، متبعة في ذلك نظام التعليم الثانوي المصري الذي يمتد لخمس سنوات بعد إتمام المرحلة الابتدائية، والذي ينقسم إلى مرحلتين: مرحلة الثقافة العامة التي تمتد لمدة أربع سنوات، ومرحلة الشهادة الثانوية العامة التي كانت تمتد لسنة واحدة، وهي السنة الخامسة. ولما كانت الإمكانات البشرية والمادية لا تسمح بدراسة جميع سنوات المرحلة الثانوية في ليبيا، فقد تم الاتفاق مع الحكومة المصرية على السماح للطلبة الليبيين الذين أتموا مرحلة الثقافة العامة في ليبيا أن يتموا سنتهم الخامسة في المدارس الثانوية المصرية. كذلك تم إنشاء مركزين للتدريب الفني والمهني والكتابي، أحدهما في طرابلس والأخر في بنغازي وكانا تابعين لهيئة الأمم المتحدة وكانا النواة لإرساء قواعد التعليم الصناعي والتجاري في ليبيا (الشيباني، 2001).

التعليم في ليبيا في عهد الاستقلال:

على الرغم من المشكلات السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي مرت بها ليبيا في عهد الاستقلال استطاع التعليم أن يخطو خطوات جيدة وسريعة في سبيل التطور والتقدم لم يخطها من قبل في العهود السابقة التي مرت بها ليبيا. ومن العقبات والمشكلات التي واجهت التعليم في عهد الاستقلال، العقبات والمشكلات التي واجهت الإدارة البريطانية والفرنسية والتي لم تحاول تلك الإدارة أن تجد لها الحلول الثابتة والمجدية بل لجأت إلى حلول مؤقتة وتلفيقية وناقصة لبعضها، وتركت أغلبها بدون حل على الإطلاق لأن حلها يتطلب حكماً ثابتاً مستقراً وفائضاً من المال ورغبة في الصرف والاستثمار من أجل تحقيق تنمية شاملة مستقبلية، وهذا ما لم يكن متوفراً في القائمين على الإدارة البريطانية والفرنسية (المحجوب، 1989).

"ومن أبرز العقبات والمشكلات التي واجهت المسؤولين عن التعليم في ليبيا في عهد الاستقلال: النقص في المباني المدرسية الصالحة لتعليم جيد، والنقص في عدد المدرسين المؤهلين علمياً للتدريس، والنقص في فنيي الوسائل التعليمية، والمعامل العلمية، والورش التدريبية التعليمية، والمناهج المدرسية المخططة تخطيطاً سليماً والمتوازنة في موادها ومناشطها، والنقص في الوسائل والتقنيات التعليمية والتجهيزات المدرسية، وعدم وجود الكتاب المدرسي المناسب لمنهج المدرسي وللبيئة التي يعيش فيها التلميذ والطالب، والنقص في الكفاءات المتخصصة في التخطيط للتعليم وفي الإدارة التعليمية والمدرسية وفي مختلف الخدمات

التعليمية، واتساع رقعة البلاد وعدم وجود المساكن الصالحة للمعلمين والمقار المناسبة لإقامة الطلاب داخلياً في المناطق الريفية النائية والمناطق الصحراوية. واضطر المسؤولون عن التعليم مواجهة كل هذه العقبات والمشكلات بحلول مؤقتة، لأن الإمكانيات الاقتصادية لم تكن تسمح بغير ذلك" (الشيباني 2001، ص 342).

"ومن التطورات الإيجابية التي حدثت في مجال التعليم، إصدار أول قانون ليبي للتعليم عرف بقانون رقم (5) لسنة (1952)، وفيه ترجمت الحقوق الدستورية إلى نظم، وإجراءات تعليمية "(فضل، والعباني، والهرمة، 1999ص242). والتوسع في التعليم الابتدائي العام، بحيث أصبح يستوعب غالب من هم في سن المدرسة الابتدائية من الجنسين. وتغيير بنية سلم التعليم العام بحيث أصبح يتكون من ثلاث مراحل أساسية، المرحلة الابتدائية، والمرحلة الإعدادية، والمرحلة الثانوية، مدة الدراسة في المرحلة الابتدائية ست سنوات، وفي المرحلة الإعدادية ثلاث سنوات، وفي المرحلة الثانوية ثلاث أيضاً، وقد اعتبرت المرحلة الإعدادية في أهدافها امتداداً للمرحلة الابتدائية من حيث أنها تستهدف إعداد المواطن العام، وجعلت الدراسة في السنة الأولى من المرحلة الثانوية عامة تستهدف التعرف على استعدادات التلميذ وميوله وقدراته ورغباته العلمية، وقسمت الدراسة في السنتين الأخيرتين من المرحلة الثانوية إلى شعبتين دراسيتين، إحداهما أدبية والأخرى علمية، يدخل التلميذ إحداهما بناء على درجاته في المواد الأدبية والعلمية، وبناء على رغبته (الشيباني، 2001).

وفي عهد الاستقلال تنوع وتشعب التعليم، وتحقق نوع من التوازن بين التعليم العام والتعليم الفني والمهني، استجابة لتوصيات البعثات الدولية التي زارت ليبيا قبل وبعد إعلان الاستقلال، وتلبية لحاجيات تنمية البلاد الماسة إلى عمال مهرة وفنيين متوسطين في مختلف مجالات العمل الكتابي والتجاري والعمل الصناعي والحرفي والهندسي والعمل الزراعي، وإلى مهنيين في مجالات التدريس والخدمات الصحية والاجتماعية، وإذا كان التوجه نحو التعليم الفني والمهني قد بدأ في ليبيا في عهد الإدارة البريطانية على نطاق محدود وضيق، فإن هذا النوع من التعليم قد تم التوسع فيه وتنويعه، بحيث زاد عدد مؤسساته وعدد طلابه ومعلميه، وتنوعت مستوياته وتخصصاته وأهدافه. ويمكن تقسيمه إلى نوعين أساسيين هما: التعليم الفني الذي من أقسامه وفروعه التعليم الكتابي، والتجاري، والتعليم الصناعي، والحرفي، والهندسي، والزراعي، والتعليم المهني الذي من أهم أقسامه إعداد وتدريب المعلمين والعاملين في مجال الصحة والممرضين والأخصائيين الاجتماعيين وغيرهم (القماطي،1987).

ومن إيجابيات عهد الاستقلال إنشاء الجامعة الليبية لإعداد ما يحتاجه الوطن من كفاءات علمية معدة للتدريس في المدارس الثانوية، وللقيام بالإعمال البحثية، وتولي الوظائف القيادية في الدولة. وقد صدر القانون الأساسي للجامعة الليبية في ديسمبر من سنة (1955)، وقد بدأت عملها في العام الجامعي (1955- 1956م) بكلية الآداب والتربية في مدينة بنغازي وفي العام الجامعي (1956- 1957م) أنشئت كليتان أخريان، وهما: كلية الاقتصاد والتجارة في بنغازي، وكلية العلوم في طرابلس. ثم توالى بعد ذلك إنشاء بقية كليات الجامعة. وكانت الدراسة في جميع كليات الجامعة مجانية، وكان يعطى للطالب منحة شهرية مجزية، ويعطى بدله سنوية حسب الزى الجامعي المحدد وإن كان غير مقيم في المدينة التي توجد فيها الكلية التي التحق بها يمنح حق الإقامة الكاملة قي بيوت الطلبة. ونتيجة لهذا التشجيع للتعليم الجامعي زاد عدد الطلبة زيادة كبيرة في سنوات قليلة وأصبح بإمكان كل متخرج من المرحلة الثانوية أن يدخل الجامعة. ولم يكتف المسؤولون عن التعليم في ليبيا في ذلك الوقت بما يوجد في الجامعة الليبية من كليات، بل كانوا يرسلون بعدد كبير من الطلبة للدراسة في الجامعات الخارجية، وقد بلغ عدد الطلبة المبعثون للدراسة في الخارج (365) طالبا سنة (1961م) (الشيباني، 2001).

ومن إيجابياته كذلك إعادة تنظيم التعليم الديني ليصبح نظاماً تعليمياً موازياً للتعليم المدني وشبه مستقل عن وزارة التربية والتعليم وعن نظارات المعارف في الولايات. ويضم تحت لوائه جميع مستويات ومراحل ومؤسسات التعليم الديني، بما في ذلك مؤسسات أو مدارس تحفيظ القران الكريم ومختلف معاهد التعليم الديني و الزوايا و المعاهد الدينية التعليمية مثل معهد القراءات، ومعهد الخطوط العربية، وكانت المظلة التي يستظل بها جميع أنواع ومستويات التعليم الديني هي الجامعة الإسلامية التي كان المقر الرئيسي لإدارتها في مدينة البيضاء بالجبل الأخضر(خفاجي، د.ت).

"وقد بذلت جهود كبيرة وعملت إصلاحات كثيرة في عهد الاستقلال في مجال التعليم بعد تحسن دخل ليبيا بعد اكتشاف النفط والبدء في تصديره بكميات تجارية. ومن هذه الجهود التي بذلت والإصلاحات التي عملت في مجال التعليم: الاهتمام ببناء المدارس، وتطوير ورفع مستوى معاهد المعلمين وتحسين مناهجها، وتوفير ما يتطلبه التعليم من وسائل وأدوات وتجهيزات تعليمية، وتعريب جميع مناهج التعليم العام والتعليم الفني والمهني ومناهج الكليات الجامعية الإنسانية، ومراجعة مناهج مختلف أنواع ومراحل التعليم والعمل على ربطها بالبيئة الليبية، والتوسع في تعليم الكبار ومحو الأمية استجابة لتوصيات المنظمات التربوية الدولية والإقليمية مثل منظمة اليونسكو والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ولتوصيات مؤتمري الإسكندرية

حول محو الأمية في أكتوبر (1964) وفي ابريل (1965م)، وتطوير الخدمات التعليمية الصحية والاجتماعية والمكتبات المدرسية وتدريب المعلمين أثناء الخدمة. وتنظيم وضبط جميع مراحل وأنواع ومناشط التعليم بقوانين ولوائح وقرارات وزارية محددة" (الشيباني، 2001، ص350).

ومن ينظر إلى حالة التعليم في ليبيا في عهد الاستقلال نظرة فاحصة ومتأنية وموضوعية يجد أنه على رغم من العقبات والمعوقات والعوامل ذات التأثير السلبي على الحالة التعليمية في ليبيا فإن التعليم حقق تطوراً ايجابياً في تلك الفترة.

التعليم في ليبيا في عهد حكم القذافي:

وبحدوث الانقلاب العسكري على الملكية عام (1969م) شهد التعليم في ليبيا بداية السبعينيات من القرن الماضي تحسناً ملحوظاً في الرصيد التعليمي للسكان كنتيجة للجهد التنموي الذي بذل خلال العقود الماضية وما صاحبه من توسع أفقي في التعليم بكافة مستوياته (العبيدي، 2007) وإلزام التعليم الأساسي حيث يلتحق بهذه المرحلة كل من أتم العام السادس من عمره ومدتها تسع سنوات وتعد الأساس في النظام التعليمي. يتعلم فيها الطفل مبادئ اللغة العربية والحساب والدراسات القرآنية ومبادئ العلوم الطبيعية مع الاهتمام بجوانب التربية الفنية والجمالية وحماية البيئة. ويتلقى التلاميذ في الصفوف المتقدمة منها معلومات نظرية وتطبيقية تشمل في أغلبها أساسيات العلوم (أبو زيد وامبابي، 2009) إضافة إلى بعض التغيرات النوعية في التعليم كارتفاع نسبة التحاق المرأة وتنوع التعليم الثانوي والعالي، وعلى الرغم من أن معدلات الالتحاق بالمدارس والطاقة الاستيعابية للنظام التعليمي في ليبيا وصلت إلى معدلات عالية، فقد ارتفعت معدلات الالتحاق داخل الفئة العمرية (6 – 24) أي من هم في سن التعليم بشكل إجمالي من (54%) عام (1973م) لتصل إلى (75%) عام (2000م)، وبالنظر إلى مستويات التعليم الأساسي والثانوي كل على حدة يلحظ أن معدل الالتحاق قد ارتفع في التعليم الابتدائي (القسم الأول من التعليم الأساسي) من (66%) عام (1973م) إلى (98%) عام (2000م) وفي مستوى التعليم الإعدادي (القسم الثاني من التعليم الأساسي) ومستوى التعليم الثانوي فقد ارتفع من (28%) عام (1973م) إلى (67%) عام (1995م) إلا أن السياسات التي أهملت الجانب التربوي ومفهوم التعلم كركن مهم في العملية التعليمية أدت إلى غياب الأهداف المحددة الواضحة والصحيحة لدى المشاركين في العملية التعليمية حيث اتجهت هذه السياسات

إلى جانب التعليم دون الاهتمام بجانب التعلم، وبالتالي أصبح الكم هو السمة الوحيدة لتطور التعليم في ليبيا إلا أن هذا التطور وإن شكل تطوراً إيجابياً كمياً إلا أنه قد لا يكون في الاتجاه المطلوب، وقد لا يعطي مؤشراً معبراً عن طبيعية مخرجات النظام التعليمي بما يعيق الاستفادة المثلى من الناتج التعليمي المحقق وهو ما حدث فعلا (منفور، 2006).

ولوحظ مع منطلق الثمانينات من القرن الماضي أن تخطيط الخدمات التعليمية في ليبيا افتقد إلى وجود الرابطة القوية بين مجموعة مكونات العملية التعليمية. كما أن تحديد الأهداف الواضحة و الصحيحة للسياسات التعليمية أمر لم يرد حيث الصياغة الهلامية لتلك الأهداف، ويرجع ذلك إلى استناد فلسفة التعليم في ليبيا على النظرية الثالثة التي صاغها "القذافي" في الكتاب الأخضر بفصوله الثلاثة، وقد حدد الركن الاجتماعي لهذه النظرية الإطار الفلسفي العام للتعليم، والذي كان له الأثر البالغ في تدني مستوى التعليم (بن مسعود، 2012).

وأبرز ملامح التعليم طيلة الثلاث عقود من حكم القذافي والتي أثرت على تدني التعليم كما بين العبيدي، (2007) ما يلي:

- فصل التعليم عن التربية والنظر إلى العملية التعليمية على أنها عملية تعليم فقط دون الأخذ بجانب التعلم.
- التوجيه القصري لمخرجات الثانوية العامة دون الأخذ في الاعتبار ميول واتجاهات واستعدادات وحاجات الطلبة مركزة على حاجات المجتمع وتلبيتها بطريقة قصرية والتي سادت منذ نهاية السبعينيات، أدت إلى قيام الأفراد بأدوار لا يطيقونها و لا تناسب استعداداتهم أو تلبي حاجاتهم وميولهم، الأمر الذي انعكس على انخفاض إنتاجيتهم، وعدم الرضا عن أدائهم، مما وقف حائلا دون تطويرهم أو الرفع من قدراتهم، بما انعكس بشكل سلبي على الأداء الاقتصادي على هؤلاء الأفراد، أمتد أثره سلباً على اقتصاد المجتمع، هذا بالإضافة إلى الآثار النفسية والاجتماعية.
- تحويل التعليم إلى قطاع الملاذ الأخير لكل الباحثين عن عمل من مختلف التخصصات.
- خفض الإنفاق على قطاع التعليم.
- تحويل البطالة المقنعة في الشركات العامة إلى التعليم.
- ظلت السياسات التي يدار بواسطتها التعليم الأساسي والثانوي سياسات اعتباطية لا تبنى في غالبها على دراسات علمية معمقة تأخذ بنظر الاعتبار كافة العوامل والمحددات والأبعاد المتعلقة بالعملية التعليمية .

- إلغاء تدريس اللغة الإنجليزية والفرنسية في منتصف الثمانينات، وسياسة الاختلاط (بنين وبنات) في المرحلة الابتدائية، وتأنيث تدريس البنين وسياسة الثانويات التخصصية التي ترتب عليها آثار سلبية.
- لم يتم تناول الظواهر السلبية داخل العملية التعليمية بالدراسة والبحث العلمي الدقيق وعلى رأسها الظاهرة السيئة والمشينة والتي يطلق عليها تبسيطاً ظاهرة الغش في الامتحانات.
- لم يعد التعليم مجانياً إذا أخذنا في الاعتبار الإنفاق الخاص الذي تحمله ولي الأمر على تصحيح القصور في التعليم العام فيما يتعلق بالدروس الخصوصية، ودورات التقوية، والمطبوعات وارتفاع تكلفة النقل وغيرها.
- عدم توطين تكنولوجيا المعلومات، وتدريب وتأهيل الكوادر الفنية الخاصة باستخدامها على نطاق ضيق.
- تردي الوضع المادي للمعلم مما يؤدي إلى بؤس المعلم وتقهقـر المسـتوى التعليمـي والعلمي، فالمرتبات تتأخر لشهور طويلة والحوافز تتقلص أو تتلاشى دون مبرر.
- افتقار السياسة التعليمية إلى الاستقرار والثبات لقيام اللجان الشـعبية بـإقرار سياسـات متضاربة، فأحياناً تنفذ مشروعات ضخمة لبناء مدارس ومبان تعليمية، وأخـرى تشـن حملة ضارية لتشجيع وإقرار سياسة التعليم المنزلي.
- ارتفاع نسبة الهدر في توقيتات العام الدراسي بسبب كثرة مشاركة الطلبة وأعضاء هيئة التدريس بصفة إلزامية في جميع المسيرات والمؤتمرات الشعبية بمعدل مرتين أو ثلاث أسبوعياً.
- منح الطلبة في مرحلة التعليم الأساسي والثانوي درجات إضافية ومكافآت مالية نظيـر مشاركتهم في المؤتمرات والمظاهرات الشعبية، وهو ما يعني حصولهم على درجـات إجمالية لا تتناسب مع مستوياتهم العلمية الفعلية (أبو زيد وإمبابي، 2009).

وعليه فإن التعليم في ليبيا قد عانى أثناء فترة حكم القذافي التهميش والاستهزاء. مما أنتج مخرجات توصف – في عمومها – بالقصور عن القيام بما يتوجب عليها القيام به في حياتها العملية. ومن تميز أثناء تلك الفترة من حالات فردية استثنائية أو واعدة فهي مجهودات شخصية ومبادرات ذاتية من صنع الأفراد أنفسهم أو بفعل القلة التي كانت تسير التعليم وتراعي في الشعب الليبي الذمة والمسؤولية دون اكتراث لمن يشد إلى الخلف أو يثبط العزيمة. إن المنظومة التعليمية الرسمية آنذاك ليس في مخططها العملي تنمية البلاد أو تطويرها. والومضات التي

حدثت في تكوين الأفراد أو في تقليل وتحجيم الخسائر الفادحة في المنظومة التعليمية هي من خارج المخطط.

هذه هي المحصلة التي انتهت إليها كافة أوساط الشعب الليبي عن تجربة، ولكن بعيداً عن الاستنتاجات الذاتية، وبعيداً عن الملاحظات العرضية التي تحتاج إلى تأكيد بياني وإحصائي، نتوجه نحو النتائج الموثقة التي يمكن استخلاصها من تقرير (التنافسية الشاملة) الصادر عن المركز العالمي للتنافسية والأداء التابع للمنتدى الاقتصادي الدولي والذي اعتمد على بيانات عام (2010) ولم يوضع في الاعتبار التقرير الذي أعد للفترة (2011 – 2012) لاعتماده على بيانات (2011) وهذه السنة (2011) هي سنة فاصلة في تاريخ ليبيا الحديث، فهذه السنة هي نهاية لمرحلة استمرت مدة 42 عاماً، وبداية لعهد جديد. إن أحداث عام (2011) لا تتضمن معلومات أو بيانات لها دلالة إحصائية في استخلاص الأحكام والنتائج ذات العلاقة بالتعليم والتنمية. وقد تم التركيز على بيانات تقرير (2010) المعتمد على إحصائيات (2010) أو ما قبلها .إن البيانات حول التعليم في ليبيا يمكن اعتمادها مؤشرات في المستوى (صفر) ونستدل بها على التقدم المرتقب لليبيا الجديدة في ظل توجهات وأهداف ثورة (17) فبراير المنتظر إحرازه في مقبل الأيام.

نتائج من تقرير التنافسية العالمية:

حاول تقرير التنافسية العالمية (الشاملة) أن يوضح كيفية فهم وقياس النمو النوعي من منظار تنافسي يضع في اعتباره تشخيص التنافسية المستدامة من النواحي الاقتصادية والاجتماعية والبيئية، ويتضمن مسحاً لعدد (139) دولة، واستند في تحليله على مؤشر التنافسية العالمية الشامل.

ترتيب ليبيا في تقرير التنافسية العالمية عام 2010:

وبالنظر إلى ترتيب الدول بمجموعها(139) دولة حسب قيمة مؤشر التنافسية العالمية الشاملة الذي تتراوح قيمته من (1 – 7) نجد سويسرا في المرتبة الأولى بينما تشاد في المرتبة الأخيرة. أما الدول العربية فدولة قطر هي الأولى عربياً بترتيب (17) والأخيرة عربياً هي موريتانيا بترتيب (135) وقبل الأخيرة عربياً تأتي ليبيا بترتيب (100)

إن هذا الترتيب العام لليبيا ناتج من ترتيبها في المؤشرات المتعلقة بالأركان الستة عشر الموضحة في الجدول رقم (1):

الجدول(1). مؤشرات التعليم الخاصة بليبيا لسنة 2010 أو ما قبلها

رمز المؤشر	اسم المؤشر	قيمة المؤشر (1−7) أو %	موقع ليبيا دوليا (139)	موقع ليبيا عربيا (1−15)
4.09	نوعية التعليم الابتدائي	2.5	128	15
4.10	نسبة الالتحاق بالتعليم الابتدائي	−	−	−
5.01	نسبة الالتحاق بالتعليم الثانوي	%39.5	48	4
5.02	نسبة الالتحاق بتعليم المرحلة الثالثة	%55.7	37	1
5.03	نوعية النظام التعليمي	2.0	138	15
5.04	نوعية تعليم الرياضيات والعلوم	3.1	113	14
5.05	نوعية مدارس الإدارة	2.2	137	15
5.06	الوصول إلى الانترنت في المدارس	2.3	129	13
5.07	توفر الأبحاث التخصصية والخدمات التدريبية محليا	2.7	134	14
5.08	مدى تدريب المعلمين	3.7	110	12
9.01	توفر أخر التكنولوجيا	4.4	96	12
9.04	مستخدمي الانترنت	%5.5	116	14
9.05	الاشتراكات في الانترنت ذي النطاق البعيد	%0.2	110	15
9.06	عرض نطاق الانترنت	0.5 ميغابت بالثانية لكل10.000	109	14
2.08	خطوط الهواتف الثابتة	17.1	74	7
2.09	الاشتراكات في الهاتف النقال	%77.9	90	11

(القلالي، 2012، ص، 20).

يلاحظ أن ترتيب ليبيا في عام (2010) على وجه العموم متأخر دولياً وعربياً إذ نجد التدني واضحاً في كافة المؤشرات عدا مؤشر الالتحاق بالتعليم الثانوي والجامعي ومؤشر الخطوط لقد احتلت ليبيا في عام (2010) الموقع الأخير دولياً وعربياً في نوعية مدارس وآليات الإدارة مما

يعكس الوضع الإداري في البلاد، هذا الترتيب المتدني على المستوى العالمي والأخير عربياً متعلق بموضوع في غاية الأهمية من حيث تربية النشء وإعدادهم لمراحل تعليم لاحقة ألا وهو نوعية التعليم ونوعية النظام التعليمي، بالإضافة إلى التدني في كل من: نوعية تعليم الرياضيات والعلوم، وتوفير الأبحاث التخصصية، والخدمات التدريبية محلياً، وتدريب المعلمين، والوصول إلى الانترنت في المدارس. إن هذا الوضع يؤثر على تأهيل الجيل الجديد بكامله (القلالي، 2012).

ومن خلال ما عرض لواقع التربية و التعليم في فترة حكم "القذافي" والتي استمرت نحو أربع عقود يمكن القول، أن هذا الحكم ترك كثيراً من التركات الثقيلة والمظاهر السلبية، حيث شهد هذا القطاع انتكاسات عميقة تمخض عنها وجود نظام تعليمي مرتبك في تفاعل مكوناته ضعيف في مخرجاته باهظ التكاليف. ولعلنا لا نخطئ كثيراً القول بأن النظام التعليمي يحتاج إلى تأسيس وفق مقتضيات العصر ومتطلباته. وهذه النظرة العامة لنظام التعليم في ليبيا لا تخفى على أحد حيث أن كل أفراد المجتمع تقريباً يرتبطون بنظام التعليم بشكل أو بأخر.

ثورة 17 فبراير2011:

أراد الشعب الليبي بهذه الثورة بناء ليبيا جديدة تتسم بالبنية التحتية الصلبة، والقانون المنصف، والمؤسسات الثابتة الرصينة، ومنها مؤسسة التربية والتعليم التي تحتاج أن تبنى على أسس حديثة تستلزم تطويراً وتحديثاً لكافة عناصر المنظومة التعليمية لتحقيق أعلى جودة في المخرجات التعليمية وبأقل جهد وكلفة، وليكون المتعلم قادراً على مواكبة علوم المستقبل، واستيعاب وتوظيف المعرفة التي صاغتها الاتجاهات المعاصرة بصورها النظرية والإجرائية.

الاتجاهات التربوية المعاصرة:

رافقت الإنسان منذ وجوده على الأرض، جملة من الاتجاهات وارتقت معه من مستوياته المعرفية مرافقة لاتساع مداركه وتعمقها، حتى وصلت إلى ذراها الحالية. غير أن الجديد اليوم هو حجم تأثيرها في الحياة الاقتصادية والاجتماعية، وفي نمط حياة الإنسان عموماً، وذلك بفضل الثورة العلمية التكنولوجية (الهاشمي والعزاوي، 2007) التي ساعدت الأنظمة التربوية المعاصرة على صياغة جملة من الاتجاهات التربوية، التي تتحدد فيها معالم مكوناتها في ضوء

فلسفة المجتمع، وتحديات الواقع، وتطلعات المستقبل. وتجسدت هذه الاتجاهات بصورتين أساسيتين إحداهما فكرية نظرية، والأخرى إجرائية عملية تصاغ بصورة إجرائية في حركات الإصلاح التربوي الشامل لكافة مكونات النظام التربوي، أو يكون على هيئة رؤى ومقترحات وخطوط توجيهية تبرز في المؤتمرات والندوات والأبحاث التربوية وتشترك فيها عناصر تربوية وفئات أخرى من مؤسسات المجتمع لصوغ اتجاهات التربية المعاصرة (علي، 2004).

الاتجاهات التربوية المعاصرة الخاصة بالدراسة الحالية:

وفي قراءة لما ورد من اتجاهات تربوية في حركة الإصلاح التعليمي والتربوي، يلاحظ أنها تنطوي على اتجاهات تربوية تتعلق كل منها بجانب أو أكثر من جوانب العملية التعليمية، بعضها يتعلق بالمعرفة بشكل عام، وآخر يختص بالنظام التربوي وعناصره، بينما تختص بعضها بتنظيم تعلم التلاميذ وتوجهاته المعاصرة، وكان لابد من اختيار مجموعة من هذه الاتجاهات لصعوبة حصرها وتشعبها، بحيث تستهدف هذه المجموعة تحسين النظام التعليمي الليبي بصورة تجسد الاتجاهات المعاصرة بما يخدم النظام التعليمي. ومن الاتجاهات التربوية المعاصرة تم اختيار(9) اتجاهاً تربوياً معاصراً لهذه الدراسة، وفيما يلي عرضاً لهذه الاتجاهات:

الاتجاه المعرفي:

المعرفة بمعنى المصطلح (Cognition) هي: العملية التي يدرك بمقتضاها الفرد بواسطة العقل، خصائص ومميزات موضوع ما، ويفسره، ويوضحه، ويتضمن الإدراك أو العملية الإدراكية جميع العمليات التي يحصل بمقتضاها الفرد على المعرفة بما في ذلك (التفكير، والتذكر، والتخيل، والتعميم، والحكم). أما المعرفة بمعنى المصطلح (knowledge) فهي تعني مجموعة المعاني والمعتقدات والأحكام والمفاهيم والتصورات الفكرية التي تتكون لدى الإنسان نتيجة لمحاولات متكررة لفهم الظواهر والأشياء المحيطة بها، وهذه المعرفة على أنواع هي: المعرفة الاستدراكية، والمعرفة التجريبية، والمعرفة الحسية، والمعرفة النقدية، والمعرفة الفنية، والمعرفة المهنية، والمعرفة السياسية، والمعرفة العلمية، والمعرفة الفلسفية (ناصر، 2004).

وتعد المعرفة ركيزة أساسية في نمو وتطور اقتصاد جميع الدول، فهي الشكل الأساس لرأس المال الفكري، كما يؤثر العامل الاقتصادي على المعرفة في تحديد ميزانية التعليم، التي

هي العمود الفقري في تحديد أعداد التلاميذ الذين يمكن تعليمهم، والمباني المدرسية التي يمكن إنشاؤها، ونوعيات هذه المباني، وإعداد المعلم والأنشطة التعليمية، ومدة الإلزام ونوع التعليم، كما أصبحت مناهج التعليم تبنى أساساً إلى التعرف على إمكانات البلد الاقتصادية ومواردها وأسلوب استغلالها، بجانب الاحتياطات الأخرى بل إن نظم التعليم التي تساعد مناهجها على حسن استغلال الإمكانات الاقتصادية أحسن استغلال هي النظم المتقدمة حاليا في العالم (الزكي، 2004).

فالتعليم والبحث العلمي والتدريب من أهم عوامل بناء رأس المال البشري والتنمية، ويؤدي التطور فيهما إلى دفع عجلة النمو الاقتصادي والاجتماعي وتحسين مستويات المعيشة عن طريق زيادة دخول الأفراد وحفزهم على العمل والإنتاج وتشجيع مهارات الإبداع والابتكار لديهم. وفي ظل الانفتاح الاقتصادي السائد هناك إدراك قوي لأهمية التعليم في التحول إلى اقتصاد مبني على إنتاج المعرفة واستعمالها في إنتاج السلع ذات القيمة لتعزيز قدراتها التنافسية، مما يحتم على الدول النامية سد الفجوة بينها وبين الدول المتقدمة (الفزاري، 2009).

وقد كان "مارشال" أول من اعتبر التعليم صراحة، نوعاً من الاستثمار القومي، فقيمة ما ينفق على التعليم يعد ربحاً عظيماً قد يأتي عن طريق إعطاء أفراد الشعب فرصاً أثمر للتعليم لاكتشاف مواهبهم وقدراتهم، وإن أبلغ أنواع رأس المال قيمة هو رأس المال المادي الذي يستثمر في الإنسان، فقد ذهب إلى أن تفوق الاقتصاد الإنجليزي يرجع إلى أن الإنفاق الحكومي على التعليم كان مفيداً في الاستثمار، لأنه أتاح الفرص أمام الجماهير لتحقيق التقدم الاقتصادي من خلال استخدام العمال لمهاراتهم الكامنة، فالنمو الاقتصادي يعتمد على إعداد العامل البشري الذي يعتبر العامل الجوهري لتحقيق النمو، فمع كل جيل يتطور مقدار المعرفة الإنسانية، وكل اكتشاف جديد للمعرفة يزيد من فهم الإنسان لبيئته، كما يزيد من الكفاية الإنتاجية له (أحمد، 2003). فقيمة المعرفة تكمن في تشكيل الحضارات الإنسانية، وكونها مدخل إلى التقدم العلمي المحدث للتغيير، ويرى دركر (Druker) أن المعرفة هي التي صنعت المجتمعات البشرية، فعندما طبقت على الأدوات والتقنيات حدثت الثورة الصناعية، وعندما طبقت على العمل حدثت الثورة الإنتاجية، وعندما طبقت في مجال الإدارة حدثت الثورة الإدارية، وفي التسعينات من القرن الماضي ظهر ما يسمى اقتصاد المعرفة، حيث حققت ثورة المعلومات قفزة نوعية حولت المعرفة بحد ذاتها إلى مورد أساسي من الموارد الاقتصادية، وإلى قوة حقيقية في الإدارة، وتدل الإحصاءات على أن أكثر من (50%) من الناتج الإجمالي في الدول المتقدمة

مبني على المعرفة (الفاعوري، 2005). وعرف تقرير التنمية الإنسانية العربية مجتمع المعرفة بأنه: " ذلك المجتمع الذي يقوم أساساً على نشر المعرفة وإنتاجها وتوظيفها بكفاءة في جميع مجالات النشاط المجتمعي الاقتصادية والسياسية والمجتمع المدني والحياة الخاصة وصولاً للارتقاء بالحالة الإنسانية (القلال، 2012).

إن الاقتصاد المبني على المعرفة يتميز بأنه في حاجة دائمة إلى تأصيل وتواصل وتطوير وهذا التطوير لا يتم إلا من خلال التعليم. فمع انتشار الحاسب الآلي والإنترنت وظهور التعليم عن بعد والتعليم من خلال الشبكات التليفزيونية أصبحت قدرة الأفراد على التعلم أسهل من قبل بكثير، وأصبح الحصول على المعلومة لا يحتاج إلى وقت كبير كما كان في الماضي (بسيم، 2011).

فالمعرفة سلعة ذات منفعة عامة تدعم اقتصاد المجتمعات، وتنتشر في جميع النشاط الإنساني، وتتوقف قيمة المعرفة لأغراض التنمية على مدى تطبيقها بفاعلية، لذلك يتطلب السعي لإقامة مجتمع قائم على المعرفة وضع استراتيجيات تتضمن برامج وسياسات تحقق التكامل بين استيعاب المعرفة واكتسابها ونشرها، ويمكن تحقيق ذلك من خلال إيجاد حلقات وصل بين نظم التعليم والتدريب وطلب سوق العمل القطاعين العام والخاص، وبالمثل يتعين إيجاد صلات تربط المبدعين المنتجين والباحثين والمحللين مع وصانعي القرار، كما أن ينظر إلى برامج تنمية المعرفة على أنها موضع اهتمام المجتمع ككل والفاعلين التربويين والاقتصاديين على جميع الأصعدة، مما يعزز اتساق هياكل مدخلات ومخرجات نظم التعليم والتدريب والبحث العلمي مع متطلبات الإنتاج وعملية التنمية ككل (الفزاري، 2009).

ويمكن القول أن المجتمع المعاصر هو"مجتمع المعرفة" يضع (الإنسان كفاعل أساسي)، ومن منطلق الحقيقة الإنسانية كفاعل وموجه للتنمية والتطور وتتجه إليه كل المتغيرات والتغيرات وتتفاعل به ومعه داخل منظومة الحقوق والواجبات، وتتلخص تلك الإبعاد في جوانب أساسية: بعد اقتصادي، بعد تقني، بعد سياسي، بعد ثقافي، بعد اجتماعي، وهي جميعها في علاقة تكاملية، إخفاء أو إزاحة إحداها سيؤثر في المنظومة ومكوناتها عموماً (سواء على صعيد الدولة ومؤسساتها أم على صعيد المجتمع وأفراده)، ويكون للصراع ظروف منطقية لظهوره وتولّده بشكل واضح أو مخفي (المشاي، 2009).

وهذا يقتضي أن تقيم مؤسسات التعليم بمستوييها (التعليم العام والعالي) علاقات شراكة مع المجتمع لتستفيد منه في تحقيق رسالتها وأهدافها. كما أن مؤسسات التعليم لم تعد تحتكر المعرفة

ولا حتى تحتكر التعليم والتدريب. فهناك بعض الشركات لها جامعات ومعاهد خاصة بها، وهناك أخرى تدير مراكز تدريب خاصة بها، وأخرى تقدم خدمات تعليمية للراغب بها. وهذا يقود إلى استخلاص دور التعليم، وهو الانتقال من موقع احتكار التعليم والتدريب إلى الشراكة مع المؤسسات الأخرى مثل: المصانع، والشركات، والمؤسسات الحكومية أو الخاصة التي تقدم خدمات تعليمية للعاملين بها (عمال المعرفة) لإعادة تأهيلهم وتدريبهم (حيدر، 2004)

وعليه فإن ليبيا إذا أرادت أن تبلغ المراتب من مجتمع المعرفة، فلابد لها من تحقيق تنمية شاملة ومستدامة للمجتمع الليبي، ولن يكون لها هذا إلا بتوطين العلم سبيلاً للإنتاج المعرفي فيها، ليكون هدف مجتمع المعرفة هو تلبية الاحتياجات المجتمعية، وبناء الثروة والارتقاء بنوعية الحياة بصفة مستمرة.

الاتجاه التقني:

ذكر معجم "Oxford" أن كلمة "Techno" تعني أسلوب أداء المهنة أو ما كان يسمي "الصنعة" أما كلمة "Technology" فتعني العلم الذي يدرس كل الصنائع. ويفضل البعض استخدام كلمة تكنولوجيا للإشارة إلى المجموع الكلي للمعرفة المكتسبة والخبرة المستخدمة في إنتاج الخدمات في نطاق نظام اجتماعي واقتصادي معين من أجل إشباع حاجة المجتمع التي تتحدد بدورها كم ونوع الخدمة أو السلعة (الفزاري، 2009).

وتعرف التكنولوجيا عامة بأنها عبارة عن الأدوات والوسائل التي تستخدم لإغراض عملية تطبيقية، يستعين بها الإنسان في عمله لإكمال قواه وقدراته. غير أن التكنولوجيا التربوية، تعرف بأنها" تلك الوسائل التي يمكن استخدامها لأغراض تربوية سريعة وعامة، بأقل جهد وأكثر فائدة" (ناصر، 2010، ص181).

إن التطور التكنولوجي الهائل والمستمر، ودخول الأجهزة والآلات الجديدة أحدث تطورات وتغيرات سريعة في البيئة التعليمية، أتاحت للتعليم إمكانية تخزين حجوم هائلة من المعرفة وتطويعها ونشرها (ناصر و بن طريف،2009).

وذلك عن طريق تكنولوجيا المعلومات التي ظهرت في القرن العشرين، سواء تعلق الأمر بالأسطوانة والإذاعة والتلفزيون والتسجيلات السمعية والبصرية، أم ببث الإشارات الإلكترونية بواسطة الموجات الهرتزية والكابلات والتوابع الصناعية، وهذه المنظومة اتخذت بعداً اقتصادياً

واجتماعياً أساسياً. فأكثر المنظومات التكنولوجية أصبحت اليوم معروضة بأشكال مصغرة وبأسعار رخيصة بحيث دخلت المنازل في البلدان الصناعية وبات يستخدمها عدد متزايد من الناس في البلدان النامية.

وعلى ذلك فإن كل المجتمعات هي اليوم بدرجات متفاوتة مجتمعات معلومات، يمكن أن يؤدي فيها تطور التكنولوجيا إلى تهيئة بيئة ثقافية وتعليمية تكفل تنوع مصادر المعرفة والعلم، ذلك فإن الثورة القائمة في مجال وسائل الاتصال والإعلام تفتح أمام التعليم دروباً لم تستكشف بعد. وقد تسبب تكنولوجيا المعلومات في مضاعفة إمكانات البحث عن المعلومات عشرات الإضعاف، والمعدات الحوارية والمتعددة الوسائط تضع تحت تصرف التلاميذ منهل معلومات لا ينضب (اليونسكو، 1996).

ومن خلال التطور الهائل في مجال التقنيات التربوية، كان لابد من إعداد جيل قادر على التعامل مع وسائل التطور والحداثة التقنية. وهذا ما دعا إلى تبلور الاتجاه التقني أو التربية التقنية، إذ أن تأثير هذه التقنيات يظهر في التربية على صورتين اثنتين" أولاهما: ما تفرضه هذه التقنيات على النظام التعليمي من تجديد كامل لمناهجه وطرائقه وأهدافه، كي يستجيب للبيئة الثقافية الجديدة التي تولدها هذه التقنيات، وكي يتفاعل معها تفاعلا سليما. وثانيهما: أن يستخدم النظام التعليمي هذه التقنيات المعلوماتية الجديدة في تعليمه وفي تطوير هذا التعليم (عبد الدائم، 2000).

ويمثل الاتجاه التقني ثورة تكنولوجيا المعلومات، التي هي حصاد دمج ثورات تكنولوجية ثلاث: تكنولوجيا الحاسوب، وتكنولوجيا البرمجيات، وتكنولوجيا الاتصالات (الصعيدي، 2007) وقد انعكست بوادر هذا الاتجاه التربوي على العملية التدريسية، فساهمت في ظهور استراتيجيات للتدريس بمساعدة تكنولوجيا المعلومات، مما أدى إلى إنتاج أدوات معرفية وبيئات تكنولوجية يمكن تطويرها وتطويعها، بحيث تفتح بابا للتفاعل بين التكنولوجيا والتلاميذ. ومن بين هذه الاستراتيجيات نذكر استراتيجية التدريس المبرمج، والتدريس بالتلفزيون والفيديو والأقمار الصناعية، التدريس بالفيديو التفاعلي، والتدريس المصغر، والتدريس بالحاسوب، مما ساهم في تجديد النظام التربوي (أحمد، 2006).

فالتطور في تكنولوجيا التعليم وكذلك في التعليم التكنولوجي هو المحور الأساسي لدفع التقدم التكنولوجي للدول. إذ يعتبر الإنسان المحرك الرئيسي للتقدم العلمي والتكنولوجي فالاستثمار في تنمية القدرات الإنسانية والموارد البشرية من خلال التعليم والتدريب والتوجيه لتنمية قدرات الابتكار والاختراع والتنظيم والمعرفة هي بمثابة دفع لعجلة التنمية التكنولوجية

وبالتالي دفع للنمو الاقتصادي والاجتماعي. وقد فطنت الدول إلى العائد المباشر للاستثمار في التعليم واتجهت الدول المتقدمة مثل أمريكا واليابان وألمانيا إلى استحداث أساليب جديدة للتعليم تتماشى مع التطور التكنولوجي وتدعمه. فمثلاً تقوم الولايات المتحدة الأمريكية بدعم برامج بحوث تطوير التعليم، وكذلك برامج لتشجيع نشر التكنولوجيا من خلال منح لتعليم التكنولوجيا لمساعدة مواطنيها على استيعاب تكنولوجيا القرن الواحد والعشرين (بسيم، 2011).

لذلك لابد أن يكون البناء المعرفي للنظام التعليمي الليبي الجديد بناء تتفاعل فيه مدخلاته مع خبراته المباشرة وغير المباشرة؛ لتوفر له مخرجات قادرة على المعالجة وحل المشكلات، ومن ثم تتنامى قدراته على الإنتاج المعرفي والإبداع فيه.

الاتجاه الإنتاجي:

يشير الاقتصاديون إلى أن هناك ما يسمى برأس المال المادي، الذي يتمثل في بناء المصانع، وإقامة السدود، ومشروعات توليد الكهرباء، وإصلاح الأراضي، وما يسمى برأس المال البشري، الذي يتمثل في تعليمهم للإفراد الذين يتكون منهم المجتمع، والعناية بشؤونهم الصحية والاجتماعية والثقافية (ناصر، 2010). ويرون أن أثمن ضروب رأس المال هو ما يستثمر في البشر وأن التنمية البشرية صارت ضرورة من ضرورات التنمية الاقتصادية نتيجة ما تنميه من قدرات ولما توفره من قدرات ولما توفره من كفاءات بشرية تخدم الاقتصاد وتعود على المجتمع بالفوائد والأرباح، ومن ثم أصبح الاختيار الأفضل للتنمية هو اختيار نظام التعليم الذي صار فيما بعد من أهم دعائم التنمية ومن أكثر عواملها وأحد مجالات الاستثمار فيها. ومن الملاحظ أن رجال الاقتصاد قد أدركوا في الخمسينيات من القرن الخمسينيات أهمية التعليم في عملية التنمية الاقتصادية أو ما يسمى" الاستثمار في رأس المال البشري" والبناء المنطقي لنظرية رجال الاقتصاد عن التنمية يعترف بالدور الرئيسي للتعليم في الاستثمار الاقتصادي، وأنه جزء من عمليات التنمية الاقتصادية والاجتماعية، وجوهر عمليات التنمية الشاملة، سواء في المجتمعات المتقدمة أم النامية. وتشير نظريات النمو الاقتصادي إلى أن التقدم التقني يزيد من معدل النمو الاقتصادي طويل الأجل، ويزداد التقدم التقني سرعة عندما تكون قوة العمل أفضل تعليماً، فتراكم رأس المال البشري يساعد في التقدم التقني ويعد مصدراً من مصادر النمو المستدام الذي يعتبر مصدرا للحصول على الوظائف والمهن وتوفير العمل لحماية الأفراد من البطالة وتحسين مستويات المعيشة (غربي، 2008).

ومن أسباب زيادة العناية بالاستثمار البشري، الوقوف على الفجوة الواسعة بين ما يعطى في المدارس التقليدية وبين عالم الأعمال في الحياة والمجتمع ومشكلات سوق العمل والاقتصاد العالمي، وعدم التكافؤ بين مخرجات الأنظمة التربوية واحتياجات هذه الأسواق، وتفشي ظاهرة البطالة بين أفراد المجتمع (عماد الدين، 2004) وهذا يتطلب أن تخرج المدرسة بمخرجات توظف في سوق العمل وتلبي حاجات المجتمع الاقتصادية مادامت أزمة النظم التربوية الحالية تتمثل في الفجوة بين الكفاءات المهنية للخريجين واحتياجات سوق العمل (رحمة، 2001) .

وتطرح التربية المعاصرة الاتجاه الإنتاجي، عن طريق ربط التربية بالعمل داخل وخارج المدرسة، ليكون له اثر أكثر ثباتاً "ويرى بستالوزي (Pastalozzi) في ذلك أن التربية الجيدة، هي التربية التي تتعامل مع اليد والعقل والقلب. فالتربية لكل تلميذ يجب أن تشتمل على التدريب العملي، ليس لأن قيمة مهنية فحسب، ولكن لأنه جزء من الاتجاه الطبيعي الذي يحرر العقل" (الفنيش، 1999). وهذه التربية العملية التي تحرر العقل وتنتج الفرد المهني المنتج، تحتاج إلى أهداف مرسومة وخطط تترجم إلى خطط مالية، أي ما يحتاج إليه الوصول إلى تلك الأهداف من نفقات وأموال، وفي دراسة حاول فيها الباحث الألماني فريدريك ايدنغ (F.Edding) أن يحدد الاتجاهات الدولية لنفقات التعليم منطلقا من حقيقة أن التربية تمثل المتاح الذهبي لرفاهية المجتمع الروحية والمادية، وان الجهود التي تبذل من أجلها ما تزال مقصرة في المدى المطلوب. فنفقات التعليم إذا ما قيست إلى جملة الدخل، تكاد تكون ثابتة لا تتطور تطوراً يذكر. في حين أن من الواجب أن تزداد هذه النفقات، إذا نحن أردنا أن نجاري التقدم الاقتصادي المنشود (ناصر، 2010).

يستخلص مما سبق، أن الطريقة الأمثل التي تمكن التعليم في ليبيا من التوجه نحو تكوين مجتمع إنتاجي، هي أن يأخذ على عاتقه العمل على تكوين وتنشئة أجيال يكون لهم توجهات جديدة ومختلفة عن السائد، وذلك من خلال تدريبها على الإبداع والابتكار، وهذا التكوين وهذه التنشئة لابد أن توضع في خطط مدروسة، وأن يعتبر الإنفاق عليها ركناً أساسياً من رأس المال الثابت، إذ أن الموارد والمصروفات التي تنفق على عملية التعليم، تعتبر إنفاقاً استثمارياً وليس إنفاقاً استهلاكياً. وبذلك يتحول النظام التعليمي في ليبيا إلى قوة حيوية تعمل على تطوير المجتمع وتقدمه.

الاتجاه الذاتي:

التعلم الذاتي عبارة عن نشاط تعليمي يقوم به المتعلم مدفوعا برغبته الذاتية الخاصة بهدف تنمية استعداداته وقدراته وإمكاناته، استجابة لميوله واهتماماته، وبما يحقق تنمية شخصية وتكاملها، والتفاعل مع مجتمعه عن طريق الاعتماد على نفسه، والثقة بقدراته في عملية التعليم والتعلم.

ويعد التعلم الذاتي نمطا من أنماط التعلم، وتوجها من أهم الاتجاهات التربوية المعاصرة في عصر يتميز بتفجر المعارف وتعدد مصادرها. إذ إنه لم يعد من الممكن أن يبقى التعلم محصورا بين جدران المدرسة ودفتي الكتاب المدرسي، والمعلم مصدرا وحيدا للمعارف وناشرا لها بين تلاميذه، حيث إن انتشار التقنيات التربوية يسر أمر وصول التلميذ إلى المعارف، لكي يعلم نفسه بنفسه عن طريق الحاسب أو الأفلام أو الفيديو، هذا فضلا عن انتشار المكتبات ووسائل الاتصال والإعلام والانفتاح الثقافي والمعرفي العالمي، فكان لابد من تبني الاتجاه الذاتي، والذي يركز على تمكين التلميذ من أن يعلم نفسه بنفسه، وامتلاكه بالتالي أدوات المعرفة التي تزوده بالسلاح اللازم لمزيدٍ من التعلم، ولقد جاء في كتاب إميل لروسو قوله الشهير: بأن هدف التربية لا يكمن في تكوين إنسانٍ متعلم بل بتكوين إنسانٍ قابلٍ لأن يتعلم (عبد الدائم، 2000). فالتربية المعاصرة هي تربية التغيير، التي تتطلب تفجير الطاقة الذاتية الكامنة لدى التلاميذ وتمكين كل تلميذ من الاعتماد على نفسه بصورةٍ دائمةٍ و مستمرة، في اكتساب المعارف والمهارات والخبرات اللازمة، لتكوين شخصيته، واستمرار تربيته لذاته، بما يمكنه من التلاؤم الإيجابي السوي مع متطلبات الحياة في مجتمعٍ سريع التغير (السيد، 2000). من هنا فمن الضروري أن تنطلق التربية من ذات التلميذ، وأن تفيد المدرسة في تكوين القدرة على التعلم الذاتي وتعويد التلميذ على العودة إلى مصادر المعرفة لاستقائها. وتكمن مميزات هذا الاتجاه في أنه:

أ- يستهدف زيادة قدرة التلميذ على تحمل مسؤولية تعلمه، وتزويده باتجاهات ذهنية تساعده على تكوين التفكير الاستقلالي، ويكتسب التلميذ من خلاله مهارات وعادات التعلم المستمر، الذي يحمل الفرد مسؤولية تعليم نفسه بنفسه (بدران، 2009).

ب- لم يعد الكتاب المدرسي في ظل الثورة العلمية قادراً على ملاحقة التغير السريع، وما يطرأ من تجددٍ لحظيٍّ على آفاق المعرفة والمعلومات (أبو ختلة، 2005).

ج- تكوين التلميذ وفقاً لهذا الاتجاه، أكثر إيجابية من التعليم التلقيني، حيث يكون فيه فعالاً ومزودا بالفعاليات والآليات اللازمة لتعلمه على نحو يسمح له أن ينمو ويتقدم وفقا لقدراته، بغض النظر عن مرحلته الدراسية، وعليه يتمكن من التكيف مع مجتمع التغير المستمر، وتحقيق مبدأ التربية المستمرة مدى الحياة (ناصر، 2009).

الاتجاه المستمر:

يعد مطلب التربية المستمرة من المطالب الأساسية للتربية المعاصرة، في ظل عالم متغير لم يعد من الممكن فيه أن ينتهي التعلم بانتهاء مرحلة دراسية معينة. فالاتجاه المستمر هو أحد سبل الاستجابة لهذا العالم المتغير، الذي لن يتمكن النظام التربوي من التكيف معه إلا إذا خضع لتربية مستمرة وبالتالي لتعليم مستمر يتزايد نتيجة لاكتسابه خبرات متلاحقة، تمكنه من تهيئة حياة متطورة متجددة لأبنائه. ويعبر ديوي (Dewey) عن هذه الحقيقة بقوله:" أن التربية هي الحياة وليست إعداد للحياة" (ناصر، 2009).

وينطوي الاتجاه المستمر على نوعين أساسيين من التكامل: " التكامل الأفقي أي: ضرورة الجمع بين مختلف أنواع التعلم، والتكامل الرأسي أي الربط المفصلي بين الأنواع التعليمية التي تتاح للأفراد خلال حياتهم (تمام، 2000)، من أجل رفع مستوى الأداء والارتقاء بالعلاقات بينهم وبين مجتمعهم، وهذا لن يتم من خلال التعلم على شكلٍ واحد، ومرة واحدة على مقاعد الدراسة، بل إن التعلم عملية مستمرة تبدأ مع بداية ولادة الإنسان، بل وتستمر حتى مرحلة الشيخوخة، طبقاً للمبدأ الإسلامي" أطلب العلم من المهد إلى اللحد" (بدران، 2009).

ويقوم هذا الاتجاه على أربعة مبادئ أساسية بينها علي (2001) هي:

تعلّم لتعرف: يستهدف هذا النوع من التعلم اكتساب المعارف المدونة والمقننة وإتقان أدوات المعرفة بالجمع بين معرفة عامة وعريضة، ويتم ذلك بتعليم المرء كيف يتعلم بالانتباه وتدريب الذاكرة والفكر منذ الطفولة على التنقلات في الاتجاهين بين الملموس والمجرد. لذلك ينبغي الجمع بين المنهجين الاستنتاجي من جهة والاستقرائي من الأخرى.

إن عملية تحصيل المعارف عملية لا تنتهي مطلقاً ويمكن أن تثرى من جميع التجارب. وهي بهذا المعنى تتشابك بشكل متزايد مع خبرة العمل، ويمكن اعتبار التربية ناجحة إذا أعطت الدافع والأسس التي تتيح مواصلة التعلم مدى الحياة.

تعلّم لتعمل: تسعى هذه الغاية التربوية إلى تأهيل الفرد لتلبية مطالب المجتمع، – مجتمع المعلومات – في وقتنا الحاضر، و من خلال الوسيط الإلكتروني، من شاشات العرض ووسائل الاتصال والتحكم. ومع انتشار الإنترنت لم يعد تعامل الفرد محصوراً في عالم الواقع فقط بل يزداد تعامله يوما بعد يوم مع العوالم الخائلية التي يزخر بها الفضاء المعلوماتي، عوالم من صنع أنساق الرموز، يمارس فيها الفرد كثيرا أنشطة حياته اليومية. ولا شك في أن تأهيل الفرد للتعامل مع هذه العوالم الخائلية، يتطلب إكسابه معارف ومهارات مغايرة لتلك التي يحتاج إليها في التعامل مع دنيا الواقع، نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر: مهارات الحوار عن بعد، ومهارات التفاعل مع نظم الواقع الخائلي، ومرونة التنقل بين الواقعي والخائلي، ومن المجرد إلى المحسوس، ذلك لكي يتمكن من العمل في مجتمع المعلومات الذي يتخذ فيه العمل أطواراً عدة كالعمل عن بعد، والعمل الجماعي، والعمل أثناء التنقل أو الحركة، لقد انهارت الحدود المكانية والزمنية بين الإنسان وعمله، ولابد لنظم التعليم أن تهيئ طلابها لأطوار العمل المستجدة هذه، وذلك من خلال:

- التعلّم عن بعد.

- التعلّم بالمشاركة، حيث يشترك أكثر من طالب في أداء المهمة التعليمية.

- التعلّم التكافلي،حيث يشارك الطلبة معلمهم في إعداد الدروس والقيام بتنفيذها.

– التعلّم بالمراسلة، لقد منحت تكنولوجيا المعلومات آفاقاً عدة وجديدة للتعليم والتعلم، يستطيع الفرد من خلالها أن يتعلم في أي وقت، ومن أي موقع، وفي أي مكان، بل من مواقع عدة في الوقت ذاته، من خلال ما يعرف بأسلوب المناهج الموزعة (distributed courseware).

تعلم للعيش معاً: لعل هذا التعلم يمثل أحد المرتهنات الكبرى للتربية. فالعالم المعاصر عالم ينتشر فيه العنف بما ينقص الأمل الذي عقده البعض على تقدم البشرية. وكان تاريخ البشرية تاريخ صراع، ولكن ثمة عناصر جديدة تزيد من المخاطر، ولاسيما طاقة التدمير الذاتي الهائلة التي ابتدعتها البشرية خلال القرن العشرين. وها هو الرأي العام يصبح، من خلال وسائل الإعلام، المراقب المكتوف الأيدي بل الرهينة لأولئك الذين يخلقون الأمر الواقع. ففكرة تعليم تجنب العنف في المدرسة فكرة محمودة، ولكن المهمة شاقة، ذلك أن البشر يميلون بشكل طبيعي إلى المغالاة في تقدير صفاتهم وصفات الجماعة التي ينتمون إليها، وإلى تغذية أراء مسبقة مجحفة بالآخرين. وفضلاً عن أن المناخ العام للمنافسة في النشاط الاقتصادي الأممي ينزع إلى إعطاء الأولوية لروح التنافس والنجاح الفردي، ويجب الاعتراف بأن التربية تسهم أحياناً في تغذية هذا المناخ بإساءة تفسير فكرة التنافس. لذا ينبغي– فيما يبدو– أن تسلك التربية طريقين

متكاملين، ففي الطريق الأول الاكتشاف التدريجي للآخرين، وفي الطريق الثاني– وعلى مدى الحياة– الدخول في مشروعات مشتركة (اليونسكو، 1996).

تعلّم لتكون: مع تشعب مسارات الحياة، وتنوع مظاهرها، وسرعة تغيرها، سيواجه الإنسان في عصر المعلومات، عدداً من المواقف تتطلب منه سلامة الحكم على الأمور، وسرعة اتخاذ القرارات، ولا يتم ذلك إلا بتنمية شخصية الفرد روحاً وجسداً، وعقلاً وفكراً، وحساً جمالياً ومسؤولية شخصية على أفضل ما تسمح به قدراته وطاقاته (علي، 2001).

ويرى معدو تقرير "التعلم ذلك الكنز المكنون" المقدم إلى اليونسكو أن هذه المبادئ أو الدعائم الأربعة للتربية في القرن الحادي والعشرين لا يمكن أن تستأثر بها مرحلة من مراحل الحياة أو التعليم، بل تتم عبر مفهوم يجمعها، وهو مفهوم "التعليم مدى الحياة أو التعليم المستمر" الذي يتم من خلال تحول المجتمع كله إلى مجتمع دائم التعلم.

فالعصر الحالي مليء بالتحديات، وكل يوم تظهر معطيات جديدة تحتاج إلى خبراتٍ جديدة، فهي تحتاج فرداً مبدعاً ومبتكراً، قادراً على التكيف مع هذه المستجدات، ولا يتحقق هذا الأمر إلا بتربية جديدة، تواكب متطلبات العصر، وهي تربية مستمرة قادرة على التحديث والتجديد الدائم. وهذه التربية تتضمن الإعداد الشامل للإنسان طبقا لنظام تربوي يستمر طيلة حياته.

وتتسم فلسفة الاتجاه المستمر كما يذكر بدران (2009) بالخصائص الآتية:

الشمولية: إذ أن التربية يجب أن تشمل مراحل حياة الإنسان كافة.

التكامل: تكامل كافة المؤسسات التربوية والاجتماعية في مهمة التربية.

المرونة: تقبّل المواد التعليمية المناسبة للحاجات المتغيرة باستمرار، وإفساح المجال أمام الأنماط البديلة للتعلم.

تحقيق الذات: يهدف الاتجاه المستمر إلى تحسين نوعية حياة كل فرد، عن طريق إطلاق العنان لقدراته الإبداعية والخلاقة.

الديمقراطية: أي الإيمان بحق الجميع في الاستفادة من فرص التعلم.

الاتجاه الديمقراطي:

الديمقراطية مفهوم قديم حديث، اعترته تطورات عبر العصور التاريخية، وإن لم يزل محتفظاً بكثير من الأسس التي قام عليها، يوم أن أصبحت الديمقراطية مفهوماً سياسياً لأول مرة. وأصل الديمقراطية حسب ما ورد عن علماء الانثروبيولوجيا أن الإنسان لا يستطيع أن يعيش إلا داخل مجتمع، ولابد أن يكون لهذا المجتمع قوة ضابطة تضبطه وتحكمه، فالديمقراطية حقيقة تربوية متأصلة في أعماق كل المجتمعات (ناصر، 2009).

وتعمل التربية على تأصيل مقومات الديمقراطية لدى الأفراد كاحترام إنسانية الفرد، والمساواة في الحقوق والوجبات لأفراد المجتمع، وتكافؤ الفرص أمام أفراد المجتمع الواحد في جميع المجالات، والتوازن العادل بين مصالح الفرد والجماعة، وتتضمن التربية المعاصرة مبدأ التربية الفردية وسط روح جماعية، بحيث يتاح لكل تلميذٍ فرصة أن يحقق كامل إمكانياته التي تميزه عن سواه، ويستهدف الاتجاه الديمقراطي تحقيق الحرية الإيجابية لكل تلميذ، وذلك بإتاحة الفرصة التربوية المناسبة للتلاميذ، بأن يعبروا عن أنفسهم من منطلق قابلون لأن يتعلموا كل ما يتناسب مع قدراتهم الخاصة.

أن تطوير التنشئة السياسية في المدرسة يفعل الممارسات الديمقراطية الفعلية من خلال (الاتحادات الطلابية) كمدرسة كاملة ويدرب الناشئة على ممارسة الديمقراطية (علي، 1998).

الاتجاه النشاطي:

وهو نشاط يمكن أن يتم داخل الصف (صفي) أو خارجه (غير صفي)، وفوق ذلك كله فهو" نشاط منهج " أي هو جزء من المنظومة المتكاملة للمنهج (النصار، 2007).

وعرف النشاط المدرسي بأنه "برامج تنفذ بإشراف المدرسة وتوجيهها، وتتناول كل ما يتصل بالحياة المدرسية وأنشطتها المختلفة ذات الارتباط بالمواد الدراسية أو الجوانب الاجتماعية أو البيئية أو الأندية ذات الاهتمامات الخاصة بالنواحي العلمية أو العملية" (عبد الوهاب، 1987، ص 20)

وعلى هذا فإن فلسفة النشاط المدرسي تستند على إيجابية التلميذ ونشاطه وبحثه عن المعرفة بأشكالها المختلفة والاستفادة من المعارف التي يتلقاها في بناء الخبرات الإيجابية المربية والبناءة التي تتصل بالحياة، ومن ثم العمل على توجيه اهتمامات المتعلم وتنمية ميوله وإشباع رغباته. والمعرفة ليست مقصورة على الكتاب المقرر ولم يعد مكانها المدرسة فحسب، بل إن المعارف قد

تكون داخل المدرسة أو خارجها، فهي في الفصل وفي المتحف والمعمل والمصنع. وبإيجابية المتعلم ونشاطه يستطيع أن يبني معارفه من خلال زيارة علمية أو رحلة علمية أو دورة تدريبية، أو لقاء اجتماعي أو عمل مهاري (شحاتة، 1993).

وعمدت التربية المعاصرة إلى استغلال التكنولوجيا في تحفيز النشاط وبناء التعلم على أساسه، فالدروس التي يتلقاها التلاميذ عن طريق الألعاب الالكترونية هي أقدر الدروس على الاستمرار لكونها أقرب الدروس إلى عقولهم وتترك انطباعاً في أنفسهم (اليأس والاكلبي، 1996).

وتتطلب فرصة توفير أنواع النشاط للتلاميذ إعطاءهم الحرية والاستقلال في ممارسة هذا النشاط " وأصبحت الحرية بمعناها الحديث تتطلب قيام التلاميذ بأعمالهم الدراسية بوحيٍ من نشاطهم ورغباتهم دون إجبار أو إرغام (القاضي وزيدان، 2008). وتعد مدرسة (سمرهيل) في إنكلترا أولى مدارس التحرر التي تسمح بدرجة عالية من التسامح والمشاركة النشطة لكل التلاميذ في عملية بناء وتنظيم البنية السيكولوجية للمدرسة، والتأكيد على احترام الفرد ومحاولة تبني عمليات الاتصال المتبادلة بين كل أعضاء المجتمع المدرسي (علي، 1995).

الاتجاه الاستشرافي:

إن التربية المعاصرة هي تربية في زمن يعيش حالة الاستقرار، حالة التغير والتجدد المستمر. وعلى هذا فإن هذه التربية لا تؤمن بالثابت ولا يمكن أن تطلق شعاراتها للمرحلة الراهنة فقط، بل إن عليها أن تكون تربية استشرافية، تضمن للأجيال التكيف مع الأحداث والمواقف المستجدة، وتهيأ التلاميذ لما يمكن أن يستجد في حياتهم من طوارئ، وتمكنهم من استغلال بدائل الحلول للمستقبل البعيد. وتمكن تلاميذها من القدرة على التعامل مع أحداث المستقبل قبل رؤيتها، وذلك بناء على تنمية قدراتهم التفكيرية التحليلية الاستكشافية، التي تساعدهم على استشراف المستقبل واستنباط بدائل دائمة ومتجددة ومبدعة لحل المشكلات العالقة والمستقبلية. ويوضح عبد الله عبد الدائم (2000) هذا الاتجاه في شعار أطلقه للتربية المعاصرة بأنها "تربية الاستباق والإرهاص والحسبان" أي بمعنى آخر التربية التنبؤية التي تفيد في البحث عن احتمالات المستقبل، التي تحمينا من مفاجأته، وذلك بأن نكوّن إنسان الغد تكويناً مرناً، يحمل في صلبه قدرة على مواجهة الجديد، بفضل ما يتصف به تكوينه من مرونة وقدرة ذاتية على العلم دوماً وأبداً، وعلى التكيف مع المواقف الجديدة. وتكوين روح مبدعة خلاقة، تمتلك مفاتيح دائمة للمعارف والمهارات، بالإضافة إلى امتلاك روح النقد.

يمكن القول، أن الأخذ بهذا الاتجاه يرسخ لدى الأجيال تربية قادرة على التفكير التأملي والبحث والاستقصاء وتوظيفها في اتخاذ القرارات، وتكوين تلاميذ قادرين على التغيير، يتحلون بكفايات وصفات قادرة على التحكم بالمستقبل، عن طريق تصحيح مسارات الحاضر والاستفادة من زلات الماضي، مستعدين لأي طارئ محتمل أو غير محتمل.

الاتجاه الإبداعي:

يرتكز الاتجاه الإبداعي التربوي على مجموعة من الأسس، من أهمها: السعي الدائم وراء التحديث والتجديد وتفادي التكرار، وتجنب أوهام الحداثة، واعتماد حداثة حقيقية وظيفية بناءة تنفع الإنسان، ولن تتحقق الحداثة إلا بالتعليم الذاتي ودمقرطة مؤسسات الدولة كافة، لأن الإبداع لا ينبت ولا يؤتى أكله في ظل نظام تحكمه القوة والحديد، ولأن الثقافة الإبداعية ثقافة تغييرية ضد أنظمة التسلط والقهر، ومن الأسس أيضاً تشجيع فلسفة التخطيط والبناء وإعادة البناء من أجل مواجهة التحديات، والجودة الحقيقية كماً وكيفاً، والإتقان أساسي لما هو إبداعي، انطلاقاً من أن الإسلام حث على إتقان العمل وحرم الغش والربح الحرام، والانفتاح على تجارب الآخرين لاستلهام التجارب التربوية التي تربط المدرسة والتعليم بالممارسة العملية وسوق العمل والبحث العلمي وتقرنه بالتقدم لخدمة التنمية المحلية والقومية والإنسانية (حمداوي، 2007).

يهدف الاتجاه الإبداعي إلى إيجاد مدرسة عملية نشيطة يشعر فيها التلميذ بالحرية التي تمكنه من الإبداع، من خلال ورشات تقنية ومختبرات علمية وأدبية، وقاعات فنية ومتحف لعرض المنتجات الفنية، ومسبح لتعلم السباحة، وقاعة للرياضة البدنية لخلق أجيال رياضية، وأن تكون المقررات الدراسية باختلاف مفرداتها عبارة عن مسائل مقلقة ذات مصداقية عملية وعلمية وواقعية وذات أهداف واضحة يمكن قياسها، أي لابد أن تكون المدرسة نظرية وتطبيقية تجمع بين ما هو نظري وما هو مهني وعملي (خصاونه، 2005).

ولتحقيق الاتجاه الإبداعي يرى حمداوي (2007) أنه لابد من المرور بمراحل أساسية حسب مسار التعلم وتعاقب المراحل الدراسية من المستوى الأساسي حتى المستوي الجامعي.

وتبدأ التربية الإبداعية منهجياً بالتقليد والمحاكاة والتدريب والتمرين وتمثل ما هو جاهز في المرحلة الدراسية الأولى بشكل مؤقت، للانتقال إلى مرحلة التركيب وإعادة الإنتاج والتجريب في المراحل الدراسية المتوالية، لننتقل بعد ذلك إلى مرحلة الخلق والتجديد والاستقلال بتصورات ومشاريع علمية وتقنية وفنية وأدبية جديدة لها مواصفات الإبداعية. وتنتهي هذه المراحل

بالتطبيق وإنجاز المشاريع الإبداعية إجرائياً في الميدان وربط ما هو نظري بالممارسة والتطبيق الفوري. وعليه، تعتمد التربية الإبداعية على المراحل التالية:

مرحلة التقليد والمحاكاة والتدريب.

مرحلة التجريب والتركيب وإعادة البناء.

مرحلة الخلق والإبداع والتجديد والتحديث.

مرحلة التطبيق والإنجاز الميداني.

عند وضع المقررات والمناهج الدراسية يستلزم أن توضع وفق المراحل والخطوات السابقة.

ويمكن القول، انطلاقاً من أسس الاتجاه الإبداعي أن يكون للمتفوقين والأذكياء مدارس خاصة في النظام التعليمي الليبي على غرار مدارس العباقرة في الدول الغربية وروسيا لما لهؤلاء من قدرات خاصة يمكن استغلالها في اختراع الأسلحة وإنشاء برنامج نووي سلمي لخدمة الإغراض التنموية، وإنتاج النظريات العلمية والأدبية التي تمكن من الدفاع عن النفس وعن المقدرات. ولا وجود في هذه المدرسة لإدارة وهيئة تعليم وإشراف تحذر التغيير والإبداع وتتجاهل التنشيط، ولا يمكن الحصول على هذه الشرائح المبدعة والراغبة في التحديث إلا بتحسين أوضاعها المالية والمعنوية وحُفِزَت باستمرار معنوياً جراء أي عمل تقدمي متتابع، ووضع كل شخص في مكانه المناسب اعتماداً على معايير العلم والعمل وإبعاد الترقية بالأقدمية.

وبعد هذا العرض للاتجاهات التربوية المعاصرة التي تمس الدراسة الحالية، يمكن القول، أن هذه الاتجاهات لا يمكن أن تحقق نتائجها إلا في ظل مجتمع العمل والحريات الخاصة والعامة التي تهدف إلى بناء مستقبل حداثي قائم على الاكتشاف والتطوير مفعّــل بفلسفة التوجهات العملية والاستكشافية، ومتخلق لأخلاقيات التسامح الإسلامي، وكل ذلك من أجل إيجاد إنسان متنور كفء قادر على مواجهة التحديات على كافة الأصعدة والمستويات.

الأسس التربوية:

يرتكز النظام التعليمي على مجموعة من الأسس التي تهدف إلى فهم طبيعة العملية التربوية، والتعرف على أبعادها من أجل تطوير وتحسين هذه العملية التربوية، وتكمن أهمية الأسس التربوية في كونها حلقة وصل بين العملية التربوية كنظام إنساني وثقافة المجتمع وفلسفته التي يسعى إلى تحقيقها.

الأسس الدينية:

يحتل الدين في كافة المجتمعات البشرية دورًا مهمًا في حياة الأفراد والشعوب، وخاصة من الناحية الروحية، إذ له تأثير كبير على وجدان الإنسان وعقله وروحه، ويعطيه من الراحة النفسية في مواجهة المشكلات والأزمات والتعامل معها وتقبل نتائجها، كما أنه يحدد الأنماط السلوكية المرغوب فيها والقيم المركزية الثابتة والمهمة لتحقيق تماسك المجتمع واستقراره، ويقوم الدين أيضا بعملية الضبط الاجتماعي من خلال القيم التي ينادي بها (جعنيني، 2009).

وهنالك ارتباط وثيق بين التربية والديانة فالمجتمعات تربي أبناءها من منطلق ديانتها ومعتقداتها، وتتعامل مع واقع الإنسان وحاضره وتمكنه من تحويل الاتجاهات الايجابية التي يكتسبها إلى سلوك يومي يساعده على التعامل الأخلاقي والخلق القويم، وفي أنماط علاقاته مع غيره ومع مجتمعه، وتحرص على إيجاد التوازن الحياتي (فضل والعباني والهرمه، 1998).

والتربية الإسلامية تربية متزنة تراعي الجانب النظري والعملي، وتتسم التربية الإسلامية بأن هدفها إيجاد الإنسان الصالح، فالحضارة الإسلامية هي خلاصة تفاعل شعوب وثقافات مختلفة، كما تهتم التربية الإسلامية بإلزامية التعليم واشتمالها على جميع أنواع المعرفة، وهي عملية مستمرة، كما تعتمد على تكافؤ الفرص فالتعليم للجميع (الطلاع، 1999)، وهي تربية تكاملية شاملة تزود الإنسان بمجموعة من العلوم والمعارف التي تؤدي به إلى تكوين نظرة متكاملة نحو الكون والحياة، كما تؤدي إلى تكوين اتجاهات إيجابية متكاملة لديه، كما تعتني بالإنسان من جميع نواحي تكوينه ونموه جسمياً وعقلياً وروحياً وخلقياً، وهذه الجوانب تعتبر أساسية لنمو الشخصية مما يمكنه من التفاعل بنجاح مع البيئة المحيطة (فضل والعباني والهرمه، 1998).

وجاءت التربية الإسلامية المنبثقة من الدين الإسلامي بتنظيم علاقات الأفراد في المجتمع الواحد، وشرعت القوانين والأنظمة لتحفظ حياة الأفراد، وليصبح المجتمع سليماً معافى من الممارسات السلبية التي تستبيح النفس والمال والعرض (الظاهري، 2002).

فالأسس الدينية إذن، جزء من الأسس التربوية الكلية، تؤثر فيها وتتأثر بها، فالاستقرار المجتمعي في الجوانب السياسية والاقتصادية ينعكس على الجانب الاجتماعي والديني، فالانحطاط السياسي يجر إلى تأزم اقتصادي يؤدي هذا التأزم إلى تراجع الوازع الديني فتنتشر الخرافات والأفكار الهدامة التي تفتك بالفكر الثقافي، ويظهر التشرذم الاجتماعي الذي يكرّس في النفس الشعور بالإحباط. لذا فإن مراجعة البرامج والمناهج التعليمية/التعلّمية الدينية تشكل

ضرورة وحاجة مجتمعية، سواء من حيث صلة مضامينها بالاجتهادات الفكرية والعلمية التي يعرفها العالم، أم من حيث ارتباط قيمها وكفاياتها بالواقع المجتمعي وبحاجات الناشئة الليبيين ومطالب نموهم النفسي والاجتماعي، أم من حيث أخذها كل المتغيرات ذات الارتباط القوي بالتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية بالاعتبار في اختيار المادة الدينية وطرق وأساليب عــرضها وتقديمها للمتعلمين.

الأسس الثقافية:

إن المتتبع لأدبيات البحوث الاجتماعية والإنسانية يجد غياب وحدة مفاهيمية لتحديد المصطلحات المستخدمة في مجال الدراسات الاجتماعية فالتعريفات والمصطلحات تتباين بتباين المشتغلين بالعلوم الاجتماعية، وكذلك الأطر الفكرية والمعرفية والأيديولوجيات التي ينتسبون إليها، ثم اختلاف الزمان والمكان، ولمّا كانت تعريفات الثقافة تزيد على مائة تعريف كما حصرها العالم كلايد كلاكهون (Clyde Klahohn) فإنه يمكن تعريف الثقافة بأنها: مجموعة الأفكار، والقيم، والمعتقدات، والتقاليد، والعادات، والأخلاق، والنظم، والمهارات، وطرق التفكير، وأسلوب الحياة، والعرف، والفن، والنحت، والتصوير، والرقص الشعبي، والأدب، والرواية، والأساطير، ووسائل الاتصال والانتقال، وكل ما صنعته يد الإنسان وأنتجه عقله من نتاج مادي ومعنوي، أو توارثه وأضافه إلى تراثه نتيجة عيشه في مجتمع معين (ناصر، 2010).

والتربية – على وجه العموم – عنصر من عناصر الثقافة، سواء في جانبها العام أم المتخصص (أي جوانبها المقصودة وغير المقصودة) كما أن التربية بوصفها عنصر متخصص من عناصر الثقافة، نراها في النظام التعليمي وما يتم فيه من إجراءات لتنمية الفرد على نحو معين تختلف من مجتمع إلى آخر، بحسب الثقافة السائدة، واتجاهات من يديرون كل نظام تعليمي. وهي كذلك عامل من عوامل المحافظة على الثقافة، وعامل من عوامل تطويرها. ومن ثم فالعلاقة بين التربية والثقافة علاقة تبادلية أخذ وعطاء، قائمة على روابط وثيقة كما يرى عريفج (2000):

1 –التربية تحفظ الثقافة: يحتاج المجتمع بشدة إلى التربية لأنها تساعد على:

أ –الاحتفاظ بالتراث الثقافي: إذا أراد المجتمع المتحضر أن يبقى ويستمر فلابد له من المحافظة على تراثه الثقافي من الضياع، عن طريق نقله إلى جيل الناشئين، ومن هنا تبرز أهمية التربية ودورها في نقل التراث للمجتمع.

ب- تعزيز التراث الثقافي: يحتاج المجتمع البشري للتربية لتعزيز التراث وتجديده لا الاحتفاظ به فحسب، لأن رقي المجتمع وتطوره يعتمدان على عملية تنمية التراث و تخليصه من العيوب والشوائب المعطلة لنهضته، وهذا العبء يقع على عاتق التربية، وإن لم تتمكن من تحقيق ذلك، تصبح أداة تعطيل اجتماعي.

2- التربية عملية ثقافية والثقافة عملية تربوية: أن التربية – نظامية كانت أو غير نظامية – عملية تتم في إطار جماعة، فهي بأوسع مظاهرها (عملية ترتبط بالثقافة وتتلازم معها)، وتتعامل مع من يحملون الثقافة ويعبرون عنها، فالتربية عملية ثقافية، والثقافة عملية تربوية، وهكذا يكون للتربية دورها المزدوج في الثقافة فهي من ناحية تقوم من خلال مؤسساتها

بنقلها إلى الأفراد الجدد ومن ناحية أخرى تقوم بعملية النقل في الإطار الذي حدده لها المجتمع (حسان وسليمان واحمد والراوي، 2004).

3- التربية عملية ترسخ السلوك التثقيفي: إن التثقيف هو تلك العملية التي بواسطتها يوجد كل فرد ثقافته، وهذا التعريف مدعاة إلى التأكيد أن كل فرد هو نتاج بيولوجي وثقافي، ذلك أن الوسط الثقافي لأي مجتمع يقوم بعملية التربية التثقيفية وذلك من خلال المؤسسات التعليمية والتي يرى الكسواني والخطيب وأبو حويج، (2003). أنها تعمل على:

أ – المحافظة على تماسك توجهات الأفراد الثقافية بحيث تتواءم مع الثقافة العامة لمجتمعهم.

ب – حماية الأفراد من الإمعان في النزعة الفردية بحيث لا يشعر الأفراد بالاغتراب في مجتمعهم.

ج – تنظيم عملية تبادل التأثير والتأثر بين الأفراد والثقافة التي ينتمون إليها.

د – والتثقيف يعطي المتعلم فرصة المساهمة في تعليم نفسه وتطويرها، وفرصة مناقشة الأمور والمسائل المختلفة التي تهمه بخاصة والمجتمع بعامة، ولا تنطوي عملية التثقيف على نقل المحتوى الثقافي إلى المتعلم فقط. وإنما تتطلب منه الاستعداد والرغبة، كما تتطلب منه القيام بعمليات الملاحظة والتنقيب والتجريب والاستدلال العقلي.

ويمكن القول إن الثقافة لها تأثيرها الملحوظ على الفرد، وإن هذا التأثير لا يتم أو يحدث تلقائياً دون وسط ثقافي، فالمعروف إنه لا ثقافة بدون مجتمع، ولا مجتمع بدون أفراد وأنظمة ومؤسسات، وهذه الأنظمة والمؤسسات تعبيرات ثقافية، وحملة الثقافة هم الإفراد وعن طريقهم يتم النقل الثقافي، أي عملية التثقيف للأجيال الصاعدة والناشئة.

الأسس الفلسفية:

بداية يمكن القول إن ثمة خلط بين مفهومي فلسفة التربية والأسس والأصول الفلسفية للتربية، هذا على الرغم من كونهما مجالين مختلفين متمايزين، فالأول يعنى الدراسة الفلسفية لقضايا ومشكلات التربية، يعبر عن ذلك النشاط الفكري المنظم الذي يتخذ من الأسلوب الفلسفي وسيلة للنظرة الكلية للعملية التربوية بقصد تنظيمها وتوجيهها وتوضيحها والتنسيق بين عناصرها، وبالتالي فإن فلسفة التربية تضم أصول التربية المقارنة، والمناهج، وطرق التدريس، والتخطيط التربوي، والإدارة التربوية وغيرها، ومن ثم تعد أصول التربية فرع من فروع فلسفة التربية، وتعد الأصول الفلسفية للتربية فرع من فروع أصول التربية. أما الأصول الفلسفية للتربية فإنها تبحث في العلاقة التي تربط الفلسفة بالتربية، وفى الفلسفة السائدة في المجتمع التي توجه العمل التربوي وتحدد أهدافه ومحتوى مناهجه والطرق والأساليب والإجراءات التي تحقق هذه الأهداف من خلال تلك المناهج، إنها تبحث في الفروض والمسلمات والنظريات التي يعتمد عليها الفلاسفة في تفسير الكون وظواهره، والإنسان وطبيعته، والنظريات الاجتماعية والفلسفية التي تسعى إلى تفسير وتحليل ما هو كائن بالنسبة للفرد والمجتمع ورسم صورة لما ينبغي أن يكون. (عياد، د.ت)

تهدف الأسس الفلسفية للتربية إلى دراسة بعض النظريات والأفكار والمبادئ الفلسفية التي لها ثمة صلة بالأبنية التربوية سواء النظري منها أم التطبيقي، وإن كانت تعنى بصفة خاصة بالأجزاء النظرية بغية الوصول إلى أفضل صيغة ممكنة لتحقيق الأهداف والمثل المجتمعية في البناء التربوي، وللتربية صلة واضحة بتاريخ الفلسفة فالتاريخ يسجل الجهود العقلية للإنسان في محاولاته تفسر الحياة الإنسانية وفهم صلتها بالوجود. ويتضح تأثير الفكر الإنساني الذي تمثله الفلسفة على التربية من خلال معرفة نمط التربية التي سادت في كل مجتمع وعصر، ومن المقارنة بين التربية التقليدية والتربية الحديثة فكل نمط من هذه الأنماط التربوية كان خلفه فلسفة خاصة استمد منها أسسه وقواعده ومبادئه (سلطان، 2003).

وتعتبر الفلسفة ضرورية لفهم النظريات التربوية ومعرفة أسسها وأهدافها، لذا فإن أي عمل تربوي غير موجه فلسفياً يتعرض إلى تيارات ضاغطة عليه مما يعرضه للضياع، الأمر الذي يؤدي إلى العشوائية في تكون شخصية الأفراد (التل وأبو هلال والبشايرة وبلقيس والتل وشموط، وآخرون، 1993).

وتنبع أصول الفلسفة كما يذكر ناصر (2010) في ثلاثة اتجاهات:

الاتجاه التسلطي (تقليدي): حيث يكون المدرس فيه الأساس ومركز عملية التعلم والتعليم للمنهج المدرسي.

الاتجاه الديمقراطي (التقدمي): حيث يكون فيه لكل من المدرس والطالب اعتباره في العمليات التربوية والمناهج الدراسية.

اتجاه التحرر المطلق (الطبيعي) ويكون للطفل في العملية التربوية الدراسية مركز يعطي له الحرية المطلقة والعنان الكامل للتصرف دون أن يتلقى أي توجيه من المدرس.

تُعدّ الفلسفة التربوية تشكيلاً فلسفياً للموقف التربوي من الحياة، وهي في هذا السياق تقدم إجابات متماسكة عن الغايات الإنسانية للحياة من مثل: لماذا نربي؟ ما الغاية من التربية؟ ما صورة الإنسان الذي تسعى التربية إلى تشكيله؟ وفي هذا المستوى يذهب نفر – غير قليل – من المفكرين العرب إلى القول بأن البلدان العربية تعاني غياب فلسفة تربوية محدّدة ومتماسكة، إذ يصعب الإدعاء بوجود فلسفة تعليمية واضحة في معظم الأقطار العربية، ويتمثل هذا الوضع في عدد من القضايا التي يصعب اتخاذ موقف إزاءها، وذلك بسبب عدم وضوح الفلسفة التربوية القائمة (وطفة، 1998).

إذا كان الهدف هو الحفاظ على الهوية الحضارية وصيانتها وتطويرها، فإن التعليم العربي بدوره لا بدّ أن يهتدي في إطار هذه الهوية الحضارية بهدى فلسفة تربوية خاصة، تتمثل فيها الخصوصية العربية والإسلامية، توجه مسار العمل التعليمي وترسم له الأهداف والوسائل المطلوبة، على أن تستوعب هذه الفلسفة المتغيرات المحلية والعالمية في ظلّ النظام الدولي الجديد، «وأن تكون قادرة على تكوين عقل متجدد نحو تنظيم مجتمع متجدد في عالم متجدد، وهذا يعني أن تدفع الفلسفة التربوية عقول أبناء الوطن وبناته إلى استيعاب مقومات العلم ومناهج التفكير العلمي» (عمار، 2000).

ويمكن القول، إن النظام التعليمي الليبي بحاجة إلى إرساء دعائم فلسفة تربوية تحل محل فلسفة الفكر الأخضر، فلسفة تتصل بالجوهر والروح، قادرة على بناء النزعة العقلية للإنسان ومرسخة للروح العلمية والمدعمة لقيم الإبداع، التي تحمل رؤى رسالتها بناء إنسان المستقبل، ذلك الإنسان المتمكن من لغته ومتقناً لمهارتها، والمتحدث بكافة لغات العالم، المحتوي لثقافات العالم، والمحافظ على شخصيته الدينية والوطنية، والمتخلق بأخلاقيات التسامح الإسلامي، يهتم بالثقافة التي يسعى إليها بفاعلية، والمرتبط بالواقع من أجل تغييره، والعامل على إخراج الخطاب من بؤر التجريد إلى بؤر الفعل، المندفع نحو المزيد من التحصيل العلمي والتقني، الناقد للفكرة ومحللها، القادر على التعلم الذاتي، الماسك بزمام المبادرة في إطار روح التعاون والمشاركة مع الفريق، العاشق للفن، والنافر إلى كل ما يسيء إلى الشيء الجميل.

الأسس الاجتماعية:

تستمد عملية التربية أسسها ومناهجها وأهدافها من المجتمع ومن ثقافته، لأن عمليات التنشئة الاجتماعية التي تتولاها التربية إنما تحقق عضوية الجيل الجديد في المجتمع عن طريق تعليمه لغة الجماعة وفكرها، وتقاليدها، وعاداتها، وعرفها، وقيمها، ومهاراتها، ويمكن فهم الأصول الاجتماعية للتربية من خلال الأوضاع الاجتماعية والأنماط السيكولوجية السائدة في التربية المجتمعية وهكذا أصبحت التنشئة الاجتماعية والتي في أساسها عملية تربوية أهميتها القصوى تكمن في إعداد الفرد ليكون عضواً فعّالاً في مجتمعه. وتتجه التربية في الماضي والحاضر إلى تنشئة الفرد تنشئة اجتماعية سوية، مستهدفة شخصيته الاجتماعية، وتمكّنه من النمو والاتزان والتكامل مع ذاته، والتكيف المستمر مع مجتمعه وثقافته، حيث يتوقف بقاء المجتمع ووحدته وتماسكه على وجود مجموعة من المفاهيم والمعتقدات والآراء والطموحات والقيم المشتركة بين أفراد المجتمع الواحد تسهم في تحديد نوعية استجابات وأنماط السلوك الاجتماعي العام للأفراد في المواقف المختلفة، ومن ثم فإنها تؤدي إلى وجود علاقات ايجابية ذات أثر تربوي بين أعضاء المجتمع الواحد (فضل والعباني والهرمة، 1998). فالنظام التربوي هو نظام فرعي داخل النظام الاجتماعي، كما أن عملية التطبيع الاجتماعي هي عملية تعلّم اجتماعي، تظهر أهميتها من توجيه وتشكيل شخصية الفرد، ويكتسب الفرد المعاني والقيم الاجتماعية لتسهيل الاندماج الاجتماعي (التل وآخرون، 1993).

ومن أهم العوامل التي يقوم عليها التخطيط التربوي مكونات المجتمع وتركيبته الاجتماعية، بالإضافة إلى العوامل الأخرى الاقتصادية والسياسية والدينية، فللمجتمع أهمية

خاصة في رسم السياسة التعليمية، لأن السياسة التعليمية ترسم حسب ظروف وإمكانات وحاجات وتقاليد وثقافة المجتمع نفسه، فنظام المجتمع هو الذي يحدد نوع وأسلوب التربية التي يجب أن تتماشى مع الجماعة، ولذا فالنظرة إلى التربية تختلف باختلاف المجتمعات وباختلاف الباحثين في علم التربية. فهناك فلاسفة تربويون يرون أن الفرد سابق عن الجماعة والمجتمع، وما المجتمع في رأيهم إلا عبارة عن مجموعة من الأفراد والمجتمع وسيلة لإسعاد الفرد، بينما يرى أصحاب النظرة الثانية أن المجتمع أهم من الفرد، وما الأفراد إلا وسيلة إلى غاية هي تحقيق كيان المجتمع، ثم ظهرت النظرة الثالثة والتي ركزت على الثقافة كعامل مهم في تربية الفرد (ناصر، 2010).

ومما سبق يمكن القول إن العلاقة بين المجتمع والتربية علاقة وثيقة، فعلماء التربية والاجتماع يؤكدون على حقيقة التربية والمجتمع بأنهما ليسا كيانين قائم أحدهما بمنأى عن الآخر، بل إن جوهر التربية وحقيقة أمرها عملية اجتماعية، لكونها تشتق مادتها وتصوغ أهدافها من واقع حياة المجتمع.

الأسس التاريخية:

للتربية أصولها التاريخية فهي تعد محصلة عوامل ومؤثرات مختلفة، فالنظام التعليمي بما يتضمنه من عمليات وتنظيمات، وما يواجهه من مشكلات وقضايا يتأثر بطبيعة المرحلة التي يعيشها. فالدراسة التاريخية للمجتمع والتربية تعين على فهم تطور التعليم ومواجهة مشكلاته بصورة أكثر وضوحاً للتعرف على أهم القوى السياسية والاقتصادية والثقافية التي تشكل المجتمع وأثرها على ما يواجهه التعليم من مشكلات (الفنيش، 1994).

وتكمن أهمية الدراسات التاريخية التربوية بوصفها أساس من أسس التربية، في العلاقة الجدلية بين الفكر التربوي وبين العوامل والقوى الاجتماعية السائدة في فترة من فترات هذه الدراسة التاريخية، وبما يحويه هذا الفكر من رأي في الطبيعة البشرية ومن انعكاس هذا الرأي على طبيعة العملية التربوية منهجاً وطريقة، مما يجعل الاستفادة من هذه الدراسة في فهم العلاقة الجدلية بين الواقع الاجتماعي للمجتمعات المعاصرة وبين التربية، كما يفيد أيضاً في الوقوف علي تلك العناصر الفكرية والنماذج التطبيقية التي لم تعد ملائمة للعصر الحالي حتى تتحرر التربية منها وإحلال عناصر فكرية تربوية أخرى محلها (عامر، 2008) وهناك أساليب ومداخل لدراسة تاريخ التربية منها كما بين سلطان (2003):

- دراسة حياة وأراء أعلام ومفكري وفلاسفة التربية.
- دراسة إحدى قضايا التربية السياسية من القديم إلى الحديث وتتبع تطورها.
- دراسة فترة زمنية معينة بما تشمله من أحداث وأفكار ومشكلات تربوية.

والتعليم جزء من كل اجتماعي عام هو المجتمع، والمجتمع إذ يمر بفتراته التاريخية ويواجه مشكلاته الحياتية فإنما يحاول أن يصل إلي حلول لمشكلاته. وهذه الفترات التاريخية بمشكلاتها تعيشها كل النظم الاجتماعية في المجتمع مؤثرة ومتأثرة في بعضها البعض، والتربية كنظام اجتماعي تعتبر إحدى محصلات هذه الفترات وتلك المشكلات وحلولها، ودراسة تاريخ التربية للمجتمعات يفيد في فهم مشكلاتها وجذورها وكيفية مراجعتها في الماضي وكيفية الاستفادة من هذه الحلول في مواجهة مشكلاتها الحاضرة. إن دراسة تاريخ التربية مهم بالنسبة للتربية المعاصرة فهي تظهر حركة المجتمع وتفاعلاته وتأثيرها على التربية، وهذا يفسر كثيراً مما تحتويه التربية سواء في العصر محل الدراسة أم في المجتمع المعاصر، وتفسر الأهداف والمناهج والمشكلات وكيفية حلها، فكثير من المشكلات المعاصرة لا يمكن فهمها إلا في ضوء دراسة العوامل والقوى الاقتصادية والاجتماعية التي تشملها وتؤثر فيها وتتأثر بها في الحاضر والماضي. وتوجيه التعليم والتعمق في مفاهيمه ومشكلاته يستند إلي ما يسمى بالأسس التاريخية لأن التعليم يعد جانباً متكاملاً من الثقافة التي ينتمي إليها وينفعل مع فيها من قوى وبما انفعلت به من عوامل ومؤثرات، وقد يكون الخطر في التعليم، النظر إليه في أي مرحلة من مراحل التطور على أنه وحدة مستقلة في الوقت الذي تتأثر فيه أوضاعه بأصول ممتدة من الماضي، ودراسة التاريخ بهذا المنظور تعني دراسة جذور مشكلات التعليم واتجاهاته ووسائل مواجهتها في الماضي ودرجة ملائمة هذه الوسائل لطبيعة المرحلة التي يواجه فيها التعليم مسئولياته.

فالنظريات التربوية في جوهرها صرح من التاريخ ساهم فيه المفكرون واجتهدوا محاولين لأن يصلوا إلى أفضل صياغة ممكنة لهذه النظرية وذلك على طول تعاقب التاريخ لتؤدى هذه المحاولة إلى أكبر حد من الاستفادة الممكنة، فالفكر التربوي يحاول الاستفادة من التطورات الفكرية خلال التاريخ كسائر النظريات الفكرية الأخرى التي تعالج شتى الموضوعات الطبيعية والإنسانية، فلا يمكن فهم النظرية بمعزل عن الإطار التاريخي لهذه النظرية. (فضل والعباني والهرمة، 1999).

ويمكن القول إن التقدم الذي يحدث الآن للفكر التربوي والذي ينتظر أن يحدث في المستقبل يعتمد بالدرجة الأولى على التقدم الذي حدث ويحدث خلال التاريخ في اكتشاف القوانين الخاصة بالعلوم التربوية والاجتماعية.

الأسس السياسية:

للنظام السياسي دور مهم في تشكيل أسس التربية للمجتمع، فما يحتويه هذا النظام من قيم، وما يؤكده من اتجاهات، وما يتبناه من أهداف يرى أن سبيلها إلى التجسيد في الواقع الاجتماعي لا يتحقق إلا عن طريق تربية وتعليم الأجيال لهذه الأهداف والتوجهات عبر مؤسسات التربية المختلفة. ويتأثر التعليم باستمرار بنظام الحكم وبتوجهات الدولة، فإذا كان أرستقراطياً ساد الفكر الأرستقراطي، ويكون ديمقراطياً في دولة ديمقراطية، ويكون اشتراكياً في دولة تؤمن بالاشتراكية، ولقد كان لهذا التأثير السياسي في التعليم أثره في اختلاف مفاهيم التربية وأهدافها وذلك لاختلاف المفاهيم السياسية من وقت لأخر ومن مجتمع لآخر كما كان له أثره في اختلاف كثير من المفاهيم الاجتماعية المرتبطة بالتربية كمبدأ الإدارة وأسسها وأساليبها ومبدأ الفرص التعليمية (السيسي وعباس، 2007)

والأسس السياسية هي نتاج التفاعل بين التربية والسياسة حيث تعمل التربية وفقا لهذا في إطار سياسي تخدم فيه مجتمع معين له أهداف معينة وتشكيلات سياسية معينة، فالتربية وهي تضع أهدافها وتحدد وسائلها وإجراءاتها وتصمم وتنفذ برامجها تتأثر بالنظام السياسي للمجتمع فإعداد الفرد للعيش في نظام دكتاتوري يختلف عنه للعيش في نظام ديمقراطي ويختلف عنه للحياة في مجتمع اشتراكي يختلف وكذلك المجتمع الرأسمالي. ووفقا لذلك تتحدد مواقف وعمليات وإجراءات التعليم كنوع الإدارة التعليمية، ونوع المسئوليات والحقوق، وموقف المعلمين والطلاب من القضايا الجارية والجدلية، وموقف المدرسة والمؤسسات والهيئات التعليمية من الرأي العام، ومن التغير الاجتماعي فالتربية شأنها في ذلك شأن أي ميدان في المجتمع تحكمه

قوانين ولوائح وتنظيمات وهذه كلها تعبر عن السلطة السياسية في المجتمع وهذا هو قوام الأسس السياسية للتربية (أبو العينين وشريف والفخراني، 2004).

وتتشكل التربية بهذه الأسس دائماً في إطار سياسي، إذ أنها تخدم مجتمع معين بأهداف معينة، وتشكيلات سياسية معينة، هكذا كانت في كل عصر من العصور وفى كل مرحلة من مراحل تطور المجتمع، فالدولة ليست تعبيراً شائعاً، وإنما هي دائماً تعبر عن علاقات اجتماعية واقتصادية وهى دائماً في تغير ما دام هناك تناقض في هذه العلاقات يعبر عنها صراع المصالح بين طبقات المجتمع. والتعليم وسط هذا كله لابد أن يتأثر بفعل توجيه الدولة له، وبفعل سلطان الطبقة الاجتماعية المسيطرة، فتتأثر أهدافه وبرامجه بل أساليبه وما ينفق عليه من أموال بل إنه يتأثر في علاقاته مع المؤسسات والأنظمة المختلفة (عياد، د، ت).

لذا لابد أن تقوم التربية على دراسة علم السياسة فتستمد منه المبادئ والمفاهيم التي تساعد على فهم طبيعتها ووظيفتها في المجتمع ومن خلال هذه المبادئ تتحدد مواقف وعمليات مختلفة في التعليم كنوع فلسفة النظام التعليمي والسياسة التعليمية والإدارة التعليمية، والمنهاج، وبرامج الإعداد للمعلم والتلاميذ.

الأسس النفسية:

السلوك الإنساني عملية تتولى مراكز الإحساس وتختلف طرق دراسة السلوك ومفاهيميه تبعاً لتعدد المدارس والاتجاهات المختلفة، وقام اتباع هذه المدارس بوضع نظريات عديدة لدراسة السلوك وتصنيفه وتفسيره من زوايا واتجاهات فلسفية مختلفة بقصد تيسير فهم طبيعة الكائن الحي وتفاعله مع البيئة والعوامل التي تؤثر فيه وتقوم بتوجيهه (القذافي، 2010).

وتسعى التربية إلى الاستفادة من النظريات والمبادئ النفسية في بناء النظام التربوي، أي الاستفادة من قواعد علم النفس وأسسه في تصحيح مسار العملية التربوية. ويزخر علم النفس بالكثير من النظريات التي تبنى عليها الأسس التربوية المختلفة في العملية التعليمية، فهو يحتوي على نظريات التعلم المختلفة مثل التعلم الشرطي، والتعلم بالاستبصار، وغيرها من النظريات، وكذلك نظريات الفروق الفردية والجماعية، والنظريات السلوكية التي تمس الإنسان وسلوكه، والعوامل والمؤثرات التي تؤثر في هذا السلوك، والتعرف إلى النظريات والأبحاث الخاصة بالقدرات العقلية والمهارات المختلفة، والعوامل المختلفة التي تؤثر في تلك القدرات والمهارات، وكذلك العوامل التي تساعد على صقل تلك القدرات العقلية وكيفية الاستفادة منها، وغرس مبادئ التفكير الناقد لدى التلاميذ، كذلك كيف يمكن للتربية أن تراعي مراحل النمو المختلفة التي يمر

بها الطفل، والخصائص النفسية والاجتماعية لكل مرحلة من هذه المراحل.كما تحاول التربية أن تستفيد من النظريات النفسية المختلفة المتعلقة بالأنماط المختلفة لعملية التربية من حيث كونها تربية تسلطية، أو تربية تلقائية، أو تربية تتسم باللامبالاة، أو تربية تقوم على الحرية، أو القمع، أو تربية تراعي الرغبات والميول والدوافع، أو تربية تهمل هذه الجوانب. فالتربية تعتمد في أسسها ومبادئها على قواعد ومبادئ نفسية مستمدة من النظريات المختلفة التي يزخر بها علم النفس بفروعه المختلفة (عامر، 2008).

الأسس التعليمية:

يشهد العالم تغيرات هائلة في مختلف جوانب الحياة الإنسانية، فالتغيرات الحاصلة في بلد ما تؤثر بصورة مباشرة أو غير مباشرة في مجرى الحياة والأحداث في البلدان الأخرى. لقد أصبحت البلدان في عالم صغير، تتضاءل حدوده وربما تتلاشى يومًا بعد يوم. فالأحداث السياسية والمنتجات الصناعية والتقنية الزراعية التي تقع في أي مكان من العالم، يترتب عليها تغيرات تتفاوت في شدتها وسرعتها من مكان إلى آخر على بعد آلاف الأميال عن مكان الحدث الأصلي، والفرد في مجتمع المعلومات لا يستطيع مهما بلغت طاقاته أن يسيطر على أكثر من جزء يسير جدًا من الكم الهائل من المعلومات التي تتدفق عبر وسائل الاتصال المختلفة (جروان، 2012).

وأمام هذا الواقع تبرز أهمية التربية كعملية تعلمية تعليمية، في إكساب المتعلم المعرفة ومناهجها لفهم الكون والإنسان والحياة، وتنمية الاتجاه نحو الإسهام بفاعلية في المعرفة والفكر العالمي المرتبط به، وتنمية تفاعله الإيجابي مع المجتمعات والثقافات الأخرى، وتعليمه كيفية أخذ الدور المبادر والفعال والريادي، ونبذ روح التخوف والتردد والانهزامية والشعور بالنقص والدونية، وتنمية الاتجاهات التي تؤكد التعلم والمعرفة وتفوق الإنسان.

إن إستراتيجية النظم التعليمية الناجحة تحقق التنمية لمهارات التفكير المنظم والقدرة على استخدامه في فهم المواقف المتجددة وفي حل المشكلات عن طريق التحليل والنقد العلمي البناء وإدراك العلاقات بين المتغيرات، والربط بين النتائج والأسباب والآثار، وتنمية مهارات التعليم الذاتي والمستمر طوال الحياة باستخدام مصادر التعلم وتقنيات المعلومات المختلفة والحصول على المعرفة من منابعها، وتجويد عملية التعلم، وتأكيد قدرات ومهارات الاكتشاف، والبحث والتحليل والتعليل والتطبيق، والعمل العلمي لإيجاد حلول لمشكلات محددة، وربط اللغة العربية بحركة العلم والبحث العلمي والتقنية، وهذا يتطلب إعادة النظر

في طرق تدريسها ومناهجها ونشرها على أوسع نطاق ممكن والعمل على استخدامها كأداة تعليمية وعلمية في المدرسة والمجتمع، فلا تستطيع أي أمة أن تحيا وتعيش وتنمو ما لم تحيا وتزدهر لغتها، وتكون قادرة على مواكبة مخترعات ومبتكرات العصر ومستجداته (الحوات، 2004).

إن تأسيس النظام التعليمي على أسس تعليمية شاملة يكفل بناء الشخصية المتكاملة للمتعلم وتجعله قادراً على التفكير الخلاق والإبداع، ومواجهة المشكلات وحلها، كما يجعله مهيئاً للتعامل مع عالم جديد سريع التغير والتطور.وهذا النظام يجعل نتائج التعلم تعبر بصدق عن مستوى أداء التلميذ الحقيقي، ضماناً للجودة الشاملة (مشروع تحسين التعليم، 2005).

الأسس الاقتصادية:

تظهر العلاقة بين البناء الاقتصادي والعملية التربوية بوضوح في العصور الحديثة، فالمناطق التي يقوم اقتصادها القومي على الزراعة، تتأثر تربية أبنائها وقيمهم ومفاهيمهم بالنظام السائد في منطقتهم، أما المناطق التي تعتمد في حياتها على نظام اقتصادي تجاري وصناعي معين، سواء كان رأسمالياً أو اشتراكياً، فإن التربية تتأثر بما يتناسب والنظام الاقتصادي الموجود بها (ناصر، 2010).

ولذلك كان على التربية أن تكون على وعى بالمهن المختلفة في المجتمع وتطبيقاتها ومحتوياتها ومتطلباتها التعليمية حتى تبنى مناهجها وطرقها ووسائلها بحيث تحقق مثل هذه الوظيفة الاقتصادية للعملية التعليمية. فالتنمية الاجتماعية والاقتصادية في المجتمع تقوم على أساس وجود مجموعة من القوى البشرية المدربة والمتعلمة والمؤهلة بمهارات تخصصات متنوعة والقادرة على القيام بعمليات الإنتاج المختلفة، تقع على عاتق التربية مسؤولية إعداد هذه القوى البشرية (عامر، 2008).

إذن العلاقة بين الاقتصاد والتربية علاقة متبادلة، فمستوى المعيشة يرتبط بالمستويات الثقافية والعملية التي يصل إليها الناس، ومثال ذلك، وجود أعداد كبيرة من الأميين يؤدي إلى تخلف اقتصادي، وارتفاع المستوى الاقتصادي وازدياد الدخل القومي يؤدي إلى تطور التعليم (ناصر، 2010).

فالتنمية الاقتصادية تتطلب تغييراً في عمليات الإنتاج، وفى اتجاهات الأفراد وقيمهم نحو العمل، كما تتطلب تدريب هؤلاء الأفراد وإكسابهم المهارات اللازمة لإحداث التطور ومتطلبات

التنمية، وإرساء مبدأ التنافس المحلى والعالمي الذي فرضته قوى وآليات العولمة. وإذا كان التعليم هو أساس إعداد الكوادر البشرية القادرة والمدربة، كان لابد من أن يكون بينه وبين الاقتصاد علاقات وثيقة، فلم يعد ينظر– طبقاً لذلك – إليه على أنه نوع من الخدمات تقدم للناس في عزلة عن العمليات الاقتصادية.

ويرى عامر (2008) إن من أبرز المجالات التي تهتم بها الأصول الاقتصادية للتربية هي:

- العائد التعليمي مفهومه وجوانبه وصعوبات قياسه.
- طرق قياس القيمة الاقتصادية للتعليم وصعوبات قياسها.
- تكلفة التعليم وما يرتبط بها من عوامل تؤدى إلى خفضها
- الجودة التعليمية واقتصادياتها
- تمويل التعليم والمصادر البديلة لمصادر التقليدية المتمثلة في الدولة.

وتدل البحوث والدراسات على أن التربية تمثل استثماراً لرؤوس الأموال، والعائد من الأموال التي تؤخذ من الحقول التربوية، يزيد كثيراً من العائد من أي مشروع تجاري أو صناعي أو زراعي. وذلك عن طريق البحث العلمي، والطاقة العاملة المؤهلة والمدربة (ناصر، 2010).

ويمكن القول أن التأكيد على النظرة الاقتصادية للتعليم وإهمال الدور الثقافي للمدرسة يفقدها نور المعرفة وحرارة الروح والإيمان، وستوصف مخرجاتها بآلات صماء لا روح فيها، فالمدرسة بكل تأكيد ضرورية لسوق العمل، ولكنها بالأهمية نفسها ضرورية لبناء المجتمع والحضارة والثقافة بأوسع معانيها وآفاقها، فالإنسان لا شك صانع وعامل ولكن الإنسان بكل تأكيد مفكر، ومثقف، وروح، ومادة (الحوات، 2004).

ومن خلال عرض الأسس التربوية يتضح الترابط بين مفاصلها، وهذا ينعكس على النظام التعليمي الذي يعكس بالضرورة الأوضاع التاريخية، والثقافية، والفلسفية، والدينية، والاقتصادية السائدة في المجتمع، ويرجع ذلك إلى كون التربية تتضمن جميع صور وملامح المعارف والخبرات المباشرة وغير المباشرة، التي يتشربها التلميذ فترسم تقاسيمه وتوجهاته.

فالتعليم من أهم نظم المجتمع، إذ أن هدفه بناء الإنسان الصالح، المبدع، الملتزم بأخلاقيات العقيدة، والمنفتح على الحضارات الأخرى، والمستعد للتكيف مع روح العصر، وهذا البناء يتم

بفاعلية في ظل توفر درجة كافية من المرونة في جوانب العملية التعليمية تمكنها من الاستفادة من الثورة التقنية، وثورة المعلومات والاتصالات، والاستهداء بتوجهات الفكر الإنساني لرسم خارطة أسس تربوية يرتكز عليها النظام التعليمي لإيجاد أجيال تتسم بحرية التفكير والإبداع، متمكنة من التأقلم مع مجريات التغيير والتحديث والتطور وفق ما تقتضيه توجهات المجتمع نحو التقدم والرقي.

ثانيا: الدراسات السابقة

يهدف هذا الجزء من الدراسة إلى إلقاء الضوء على عدد من الدراسات السابقة، بغية الاستفادة منها في إجراء الدراسة الحالية، كتحديد منهج الدراسة الحالية وبعض الأدوات المستخدمة فيها، مما قد يسهم في معالجة النتائج وتقديم المقترحات. وفيما يلي عرض بعض الدراسات ذات العلاقة:

أولا الدراسات العربية:

دراسة خصاونة (1997) عنوانها" **تصورات القادة التربويين في الأردن للأولويات التربوية في القرن الحادي والعشرين**"هدفت الدراسة إلى تحديد الأولويات التربوية في القرن الحادي والعشرين كما يتصورها القادة التربويون في الأردن، وتكوّنت عينة الدراسة من(89) قيادياً ومديراً، وتوصلت الدراسة إلى أن جميع التصورات الواردة في الاستبانة قد لاقت قبولاً عالياً لدى أوساط القادة التربويين في الأردن، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات القادة التربويين في جميع المجالات. كما أظهرت بأن عنصر الخبرة التربوية أعطى بعداً ايجابياً نحو تصورات القادة التربويون للأولويات التربوية للقرن الحادي والعشرين.

دراسة الصغير (2004) عنوانها"**دراسة تقويمية لنظام تكوين المعلم بكليات التربية في مصر في ضوء بعض الاتجاهات التربوية المعاصرة**" هدفت إلى وضع تصور مقترح لنظام تكوين المعلم بكليات التربية في مصر، بحيث يراعي فيه الواقع وإمكاناته، وكذلك تطلعاته في ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدمت المقابلة الشخصية الاستبانة المصممة باستخدام أسلوب دلفي كأدوات للدراسة الميدانية.وتم تطبيق أدوات الدراسة على عيّنة قصدية من بعض الخبراء والمتخصصين في التربية والتعليم، والبالغ عددهم (345). وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: إن نظام تكوين المعلم بكليات التربية في مصر يعاني من غموض فلسفة وأهداف تكوين المعلم،وعدم كفاية الإجراءات المتبعة في سياسة قبول الطلاب – والمعلمين – بكليات التربية، وقلة التوازن بين جوانب التكوين الأكاديمي، والتكوين التربوي،والتكوين الثقافي، يضاف إلى ذلك جمود الخطط والمقررات الدراسية، وعدم مواكبتها للتطور العلمي السريع، وعدم تنوع أساليب وطرائق

التدريس، واعتماد التقويم التقليدي وتوصلت الدراسة إلى تصور مقترح لنظام تكوين المعلم بكليات التربية في مصر.

دراسة مرسي (2004) عنوانها" **تصور مقترح لتطوير السلم التعليمي في مصر في ضوء بعض الاتجاهات التربوية المعاصرة**"هدفت إلى التعرف إلى بعض الاتجاهات التربوية لتطوير السلم التعليمي بغرض التوصل إلى تصور مقترح لتطوير السلم التعليمي في مصر، باستخدام المنهج الوصفي، وبالأسلوب المنظومي، وقد استخدم بجانب تحليل المعلومات المتصلة بالإطار النظري ثلاث استبانات تم تقنينها وتطبيقها على (120) خبيراً من أعضاء هيئة التدريس والعاملين في التربية والتعليم. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:حصول برامج التوجيه والتربية المهنية لتطوير التعليم الأساسي في المرتبة الأولى بنسبة (80%) من حيث صلاحيتها للبيئة المصرية، فمدرسة المجتمع المحلي، ثم مدرسة الفصل الواحد، فالمدرسة القومية المفتوحة، وأخيرا تجربة المدارس المكثفة بنسبة (33%)، وجاءت المدرسة الثانوية الشاملة في المرتبة الأولى من حيث صلاحيتها للبيئة المصرية، ثم برامج التعليم التقني، ثم برامج التعليم التعاوني، ثم برامج الجذب للمهنة وأكاديميات للمهن، ثم النظام الثنائي،وأخيراً المدرسة الكونية.وقد جاءت كلية الدراسات العليا على مستوى الجامعة الواحدة في المرتبة الأولى من حيث صلاحيتها للبيئة المصرية، فجامعة البحوث، ثم الأخذ بالهياكل والتنظيمات التعاونية المرتبطة باحتياجات سوق العمل، فالجامعة الافتراضية، ثم معاهد وكليات المجتمع وأخيراً كليات الدراسات الحرة أو العامة. ثم التوصل إلى تصور مقترح لتطوير السلم التعليمي في مصر في ضوء بعض الاتجاهات التربوية العصرية.

دراسة الخزاعلة (2007) عنوانها "**أنموذج مقترح للتعاون بين وزارة التربية وكليات العلوم التربوية في تجديد وتطوير النظام التربوي في الأردن**"هدفت إلى بناء أنموذج مقترح للتعاون بين وزارة التربية وكليات العلوم التربوية في تجديد وتطوير النظام التربوي في الأردن. وتكونت أداة الدراسة من أداتين، الأولى استطلاعية تكونت من ثلاثة أسئلة مفتوحة الإجابة وجهت إلى أفراد الدراسة، والثانية لقياس درجة التعاون بين وزارة التربية والتعليم وكليات العلوم التربوية، وطبقت الأداة على مجتمع الدراسة إذ كانت العينة هي المجتمع نفسه، حيث تكون المجتمع من (62) قائداً تربوياً في وزارة التربية والتعليم، و(28) قائداً تربوياً في كليات العلوم التربوية، وأظهرت النتائج أن متوسطات تقديرات درجة تعاون وزارة التربية والتعليم وكليات العلوم التربوية للأداة ككل كانت متوسطة بشكلٍ عام إلا أن النتائج التي أظهرتها الدراسة قد تباينت

تبايناً واسعاً في متوسطات تقديرات درجة تعاونهما لكل مجال من مجالات الأداة. واستناداً إلى نتائج الدراسة فقد قام الباحث ببناء أنموذج مقترح للتعاون بين وزارة التربية والتعليم وكليات العلوم التربوية في تجديد النظام التربوي وتطويره في الأردن.

دراسة نصيرات (2010) عنوانها" **أسس تربوية مقترحة للتربية الموسيقية لطلبة المرحلة الأساسية في الأردن**"هدفت إلى اقتراح أسس تربوية للتربية الموسيقية لطلبة المرحلة الأساسية في الأردن من خلال التعرف على واقع التربية الموسيقية والمعوّقات التي تواجهها في الأردن، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع أفراد مجتمع الدراسة البالغ (360) من معلمي التربية الموسيقية بالإضافة إلى الخبراء البالغ عددهم (11) من المتخصصين في الموسيقى والتربية الموسيقية من أساتذة كليات الفنون في الجامعات الأردنية الرسمية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والمنهج النوعي وتمثلت أداة الدراسة في تصميم استبانه للتعرف إلى واقع التربية الموسيقية في الأردن، وكذلك استبانة المقابلة الشخصية للخبراء والمتخصصين في مجال الموسيقى لبناء الأسس التربوية المقترحة. وأسفرت النتائج إلى أن التربية الموسيقية حصلت على درجة متوسطة على مستوى (المنهاج – المعلم– الخبرات المدرسية)، وتبين وجود العديد من المعتقدات التي تواجه التربية الموسيقية، وتوصلت الدراسة للتربية إلى أسس تربوية مقترحة للتربية الموسيقية في المجالات النفسية، والتعليمية، والاجتماعية، والثقافية، والنفسية من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين في الموسيقى والتربية الموسيقية.

دراسة ولويل (2011) عنوانها" **أسس فلسفة تربوية مقترحة للتعامل مع بوادر الأزمة التربوية في الأردن خلال القرن الحادي والعشرين**" هدفت إلى اقتراح أسس فلسفة تربوية للتعامل مع بوادر الأزمة التربوية في الأردن خلال القرن الحادي والعشرين، من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية بالجامعات الأردنية، وتكوّن مجتمع الدراسة من أعضاء الهيئة التدريسية بالجامعات الأردنية البالغ عددهم (3275) عضواً، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي البنائي، وتمثلت أداة الدراسة في تصميم استبانة تحوي بوادر الأزمة وأسس الفلسفة التربوية المقترحة،وأسفرت النتائج على موافقة عالية من قبل أعضاء الهيئة التدريسية في الكليات الإنسانية على أسس الفلسفة التربوية المقترحة لكافة أبعاد الدراسة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمتغيرات(الجنس ولصالح الذكور، والرتبة الأكاديمية لصالح الأستاذ، ولصالح أعضاء الهيئة التدريسية ذوي سنوات الخبرة (أكثر من 5سنوات – 10 سنوات، وأكثر من 10 سنوات).

ثانيا الدراسات الأجنبية:

دراسة بورخارت وبيتر ورودي (Burkhar,Petri, and Rody, 1995) عنوانها "**إطار تنظيمي للتطوير التربوي في المدارس**" هدفت الدراسة إلى بناء إطار تنظيمي للتطوير التربوي في المدارس، وذلك من خلال تحسين أداء المدارس، وضمان مخرجات الطلبة ضمن المدرسة، فضلاً على تحقيق حاجاتهم. وحاول الباحثون في هذه الدراسة إجراء بحث لواقع المدارس في الأمور التالية: الحاجة للتطوير في المدارس بسبب فشلها في تحديد حاجات كل المتعلمين، والتأكّد من وجود رزم الإصلاح في هذه المدارس، وافتقار المدارس إلى عملية التنفيذ، وبناءاً على ذلك تم التعرف على وضع المدارس التي يجرى عليها المسح كما تم تطوير الإطار التنظيمي لهذه المدارس من أجل معالجة جوانب الضعف فيها اعتمادا على ترتيب (Kite) ذي البعدين، والقائم على نظرية النظم الفنية الاجتماعية، فقد تمت الاستفادة من هذا الترتيب في التنظيم المهني، والنظم الفنية الاجتماعية، والتمايز والاندماج وآليات مينتس بيرغ (Mintzberg) للتنسيق .ونتيجة لذلك فإن الأنموذج الذي تم تطويره تضمن (35)عنصراً تم دعمها من خلال البحث التربوي والتنظيمي المرتبط بالمجالات الآتية: رأي المدرسة في الطلاب، المحور العام وبنية المنهاج، وتنظيم التعلم، وتجميع الأنماط، وممارسات توجيه الطلبة، وإجراءات التقويم، وتقويم التعليم، والعمليات التدريسية، وآليات التنسيق والاستشارة، وأدوار ومسؤوليات الإدارة، ودرجة تعقيد المدرسة، ودرجة وعي المعلمين بالمدرسة كمؤسسة، والآليات التي تنظم التعليم والتعلم، والإدارة والتمويل والتطوير التربوي.

دراسة لي و شنغ (Lee & Sheng1996) عنوانها"**تحديد حركات الإصلاح التربوي وأثرها على التعليم الفني في تايوان**" هدفت إلى تحديد حركات الإصلاح التربوي وأثرها على التعليم الفني في تايوان، حيث ظهرت، حركات التطوير التربوي في تايوان وقد تأثر كل من التعليم الفني والمهني بهذه الحركات، فبعض حركات التطوير دعت إلى تخفيض حدة التنافس في عملية قبول الطلبة في المرحلة الثانوية، والتقليل من صعوبة الامتحانات، والتقليل من الاهتمام بالمدارس الريادية، والعدالة في توزيع الموارد التعليمية بحيث يتم دعم وتعليم ذوي المعدلات المتدنية.ونتيجة لهذه الدعوات والتوجهات التي تقوم بها حركات التطوير والإصلاح التربوي فقد أصبح للتعليم الفني والمهني مجموعة من الإصلاحات الآتية: تضاف سنة تدريبية في المجال العملي للطلاب في مرحلة الدراسة الأساسية لتصبح عشر سنوات بدلا من (9) سنوات، وتعدل نسبة الطلبة المقبولين في المدارس المهنية مع الطلبة في المدارس العامة من (7:3) لتصبح النسبة (5:5)، فتح المزيد

من القنوات لإدخال التعليم الفني والمهني المتطور المتقدم، تأسيس المزيد من مؤسسات التعليم المهني والفني لمرحلة التعليم بعد الثانوي، وتقديم البرامج لتحسين وتطوير القبول في نظام التعليم المهني والفني.

دراسة يلدرم وسمسك (Yildirm & Simsek 1997) ، عنوانها "**تقييم نوعي لعملية تطوير المنهاج في المدارس الثانوية المهنية في تركيا كنوع من التطور والتجديد التربوي**"، وقد قام الباحثان باختيار(14) مدرسة ثانوية مهنية لتطبيق الدراسة عليها، واستخدما لجمع البيانات المقابلات مع المديرين،والمعلمين، والطلبة، وكبار المسئولين عن الصناعة، بالإضافة إلى الملاحظة داخل الصفوف الدراسية، وأظهرت النتائج إن المنهاج المستخدم في هذه المدارس، لم يفي بحاجات الطلبة والصناعة المحلية باعتباره يقدم شيئاً محدوداً للغاية. وإن المنهاج قديم مقارنة مع الكفاءات الجديدة التي تستلزمها الصناعة. وإن عدم تحديث وتطوير المنهاج يعود لعدم التواصل بين البيئة المحلية والمدارس المهنية.وإن المركزية سبباً رئيساً في محاولات تطوير المنهاج، بالإضافة إلى شعور المعلمين في هذه المد ارس بأنهم واقعين تحت عبء ثقيل وإن ما يتقاضونه يعتبر قليل جداً مقارنة بما يقدمونه.

دراسة جيب(Gabe,2000) عنوانها" **المناخ التربوي لتبني برامج التجديدات في مدارس مختارة من ولاية أوهايو**" هدفت إلى معرفة المناخ التربوي لتبني برامج التجديدات في مدارس مختارة من ولاية أوهايو بالولايات المتحدة، وقد تكونت عينة الدراسة من(85) مدرسة من مدارس الولاية، ثم تم توزيع تجديدات على هذه المدارس وبعد أخذ المدة اللازمة، أظهرت نتائج الدراسة إن هناك مجموعة من العوامل تؤثر في تبني برامج التجديدات التربوية تتمثل في تبني برامج التجديدات دون التدريب عليها قبل العمل فيها، وحماسة القائد تؤثر في تبني برامج التجديدات التربوية لأنها وحدها لا تكفي لتحقيق تنفيذ البرامج التجديدية دون تدعيم المعلمين.

دراسة سيلفا وشوبارد (Silva & Shoppard, 2000) عنوانها " **التجديد في المؤسسات التربوية**" التي هدفت إلى معرفة كيفية إحداث التجديد في المؤسسات التربوية، من خلال دراسة الحالة للمؤسسات التي نجحت في تطبيق بعض التجديدات التربوية، من خلال المقابلة مع هيئة الخبراء الذين عملوا على إدخال هذه التجديدات وعددهم(20) خبيراً ودلت نتائج الدراسة على أن التجديدات في تلك المؤسسات تم تبنيها نتيجة للضغوط التابعة من داخل المنظمة التي أكدت الرغبة في التجديد، والدعم الخارجي الذي استثمر القياديون في إيجاد تجديد يخدم مصلحة المنظمة والتأثر ببعض المؤسسات الأخرى، والرغبة العارمة لدى القادة في حل مشاكل

مؤسساتهم. وأن ما جعل إحداث هذه التجديدات ممكناً في تلك المؤسسات هو الدعم من قبل القادة وتوفير المصادر اللازمة، وإجراء التدريب اللازم، وإشراك الطلبة.

دراسة لويس (Lewis,2002) عنوانها "**دور المؤسسات الدينية والسياسية والاقتصادية في عملية وضع خطط التطوير التربوي في غانـــا**" هدفت إلى عرض دور المؤسســـات الدينيـــة والسياسية والاقتصادية في عملية وضع خطط التطوير التربوي في غانا، وركز الباحث في دراسته على الدول النامية، حيث استعرض الأوضاع الاقتصادية السيئة لغانا، وتأثيرها السلبي على النظام التربوي، لذلك يجب الفصل بين السياسة والتربية، فالسياسة شيء والنظام التربوي شـــيء آخـــر، وتوصلت الدراسة إلى أن أهم مشكلة تواجه خطط التطوير التربوي في غانا هي تردي الأوضاع الاقتصادية، وأن مديري التربية والمدارس والمعلمين هم المسئولون عن تردي الأداء الفعال فـــي النظام التربوي، وفيما يتعلق بالمنهاج فقد أكد على ضرورة شموله للمهارات الجماعية، والتفاعل الاجتماعي، والعمل بروح الفريق.

تعقيب على الدراسات السابقة:

خلصت الدراسات السابقة إلى جملة من الأمور ذات علاقة بموضوع الدراسة الحالية، أبرزها:

– أهمية النظام التعليمي بجميع مستوياته: الأساسي، والمتوسط، والعالي وكافة مكوناتـــه، كما بينت إن دراسة واقع النظام التعليمي ككل أو دراسة مكون من مكوناته تساعد على الوقوف على جوانب القوة والضعف الذي يساعد على العمل على زيادة فاعلية جوانب القوة، ومعالجـــة جوانب الضعف، واقتراح الحلول التي تساهم في النهوض بهذا القطاع بالتالي نهوض المجتمـــع ككل، وبينت أهمية تجاوز التحديات التي تواجه المنظومة التعليمية والتوصل إلى حلول يؤمـــل تطبيقها.

– أهمية الاتجاهات التربوية المعاصرة وأثرها الكبير في ممارسات وآليات النظام التعليمي بما فيها من عمليات تطوير وتحسين للبنية التعليمية، وهذا ما أكدته دراسة الصغير (2004) ودراسة مرسي (2004).

– أثر الأسس التربوية بجميع أبعادها المنبثقة من المجتمع في إرساء دعائم النظام التعليمي الذي ينشأ فيه الأفراد متشربين بالمعرفة العلمية، في إطار تنظيمي متطور تربويا ومتصلاً بمؤسسات المجتمع المختلفة، كدراسة ولويل (2011).

وتناولت اغلب الدراسات جانب من جوانب النظام التعليمي كالأولويات التربوية في دراسة الخصاونة (1997) وتطوير السلم التعليمي في مصر في دراسة مرسي (2004) وتقويم نظام تكوين المعلم بكليات التربية في مصر في دراسة الصغير (2004)، أما نصيرات فدراسته اقترحت أسساً تربوية للتربية الموسيقية للمرحلة الأساسية في الأردن. وجاءت دراسة يلدرم وسمسك (Yildirm& Simsek,1997) لتقييم نوعي لعملية تطوير المنهاج في المدارس الثانوية المهنية في تركيا، أما دراسة لي و شنغ (Lee & Sheng1996) فجاءت لتحديد حركات الإصلاح التربوي وأثرها على التعليم الفني في تايوان.

اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في دراسة الواقع التعليمي واقتراح الحلول المناسبة، كدراسة (Burkhar, Petri, and Rody, 1995) ودراسة الخزاعلة (2007)، ودراسة لويس (Lewis,2002) كما اتفقت مع بعض الدراسات في مجتمع الدراسة وهو الخبراء التربويون كدراسة مرسي (2004)، ودراسة الصغير(2004) ودراسة خصاونة (1997) ودراسة ولويل (2011).

وما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة، أنها جاءت لاقتراح أسس تربوية للنظام التعليمي بمراحله الأساسي والمتوسط في ليبيا، استناداً على الاتجاهات التربوية المعاصرة، وما يعطي الدراسة أهميتها ندرة الدراسات – حسب علم الباحثة – التي تناولت النظام التعليمي الليبي، مما يضفي على هذه الدراسة ميزة خاصة عن غيره من الدراسات.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل منهج الدراسة، ومجتمعها، وعينتها، والأدوات المستخدمة وطريقة بنائها، وصدقها، وثباتها، والمعالجة الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات للوصول إلى نتائج الدراسة.

منهجية الدراسة:

هدفت الدراسة إلى اقتراح أسس تربوية للنظام التعليمي في ليبيا بناءً على الاتجاهات التربوية المعاصرة، ومن أجل تحقيق هذا الهدف تم استخدام منهج البحث المسحي التطويري.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من الخبراء التربويين وهم: أعضاء الهيئة التدريسية العاملين في كليات التربية في جامعات (طرابلس- وبنغازي- ومصراتة) والبالغ عددهم (167) وفقاً لإحصائيات مكاتب أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المذكورة، و مراقبي ومدراء التربية والتعليم، ورؤساء الأقسام التعليمية، ورؤساء الشعب التعليمية، في وزارة التربية والتعليم في (طرابلس- وبنغازي- ومصراتة) البالغ عددهم (100) وفقاً لإحصائيات وزارة التربية والتعليم (2012).

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (210) بواقع (110) من أعضاء الهيئة التدريسية في كليات التربية في كل من: جامعة طرابلس، وجامعة بنغازي، وجامعة مصراتة، علماً بأنه تم توزيع (167) استبانه على عينة أعضاء هيئة التدريس وكان الفاقد (75) استبانة لم تسترجع، وتبعاً لذلك تم التحليل على عينة مكونة من (110)، وتكونت عينة خبراء وزارة التربية والتعليم من (100) شملت مراقبي ومدراء التربية والتعليم، ورؤساء الأقسام التعليمية، ورؤساء الشعب التعليمية في

وزارة التربية والتعليم في مدينة (طرابلس- وبنغازي- مصراتة). والجدول (2) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغيراتها.

جدول (2). توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغيراتها

المتغير	أقسام المتغير	العدد
المسمى الوظيفي	عضو هيئة تدريس	110
	مراقب تربية وتعليم	19
	مدير تربية وتعليم	25
	رئيس قسم	50
	رئيس شعبة	6
	المجموع	210
الخبرة	أقل من 5 سنوات	18
	من 5 – 10 سنوات	147
	أكثر من 10 سنوات	45
	المجموع	210
التخصص	علمي	17
	إنساني	193
	المجموع	210

أداة الدراسة:

لتحقق هذه الدراسة أهدافها وللإجابة عن أسئلتها، تم تطوير أداة الدراسة وهي الاستبانة اعتماداً على الأدب النظري ودراسة كل من ولويل (2011)، ومرسي (2004)، والخزاعلة (2007)، واشتملت الاستبانة على (52) فقرة، أعطي لكل فقرة من فقراتها وزناً مدرجاً وفقاً لسلم (ليكرت) الخماسي لتقدير أهمية الفقرة: (أوافق بدرجة كبيرة جداً، أوافق بدرجة كبيرة، أوفق بدرجة متوسطة، أوافق بدرجة قليلة، أوافق بدرجة قليلة جداً). وأعطي أعلى تدرج للاستجابة خمس درجات، وهي أوافق بدرجة كبيرة جداً، وأدنى درجة للاستجابة درجة واحدة، وهي أوافق بدرجة قليلة جداً. غطت الفقرات (9) أبعاد الدراسة كما هو مبين في الجدول (3).

جدول(3). توزيع فقرات أداة الدراسة على أبعاد الدراسة.

الرقم	المجالات	عدد الفقرات
1.	الأسس التاريخية	5
2.	الأسس السياسية	5
3.	الأسس الدينية	6
4.	الأسس الفلسفية	4
5.	الأسس الاقتصادية	4
6.	الأسس الاجتماعية	7
7.	الأسس الثقافية	7
8.	الأسس النفسية	9
9.	الأسس التعليمية	5

حيث تم استخدام التدريج التالي لأغراض تصنيف المتوسطات الحسابية على أداة الدراسة ومجالاتها وفقراتها، بهدف إصدار الحكم على استجابات أعضاء هيئة التدريس وفق المعادلة التالية:

$$\frac{\text{الحد الأعلى} - \text{الحد الأدنى}}{3} = \frac{5 - 1}{3} = 1.33$$

وعليه:

- المتوسطات الحسابية من 1 – 2.33 تقابل درجة تطبيق ضعيفة.
- المتوسطات الحسابية من 2.34 – 3.67 تقابل درجة تطبيق متوسطة.
- المتوسطات الحسابية من 3.68 – 5 تقابل درجة تطبيق كبيرة.

صدق أداة الدراسة:

تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية والمكونة من (52) فقرة، على (14) محكّماً من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية، وأعضاء الهيئة التدريسية في كليات التربية في الجامعات الليبية، وخبراء التربية بوزارة التربية والتعليم الليبية، وذلك بهدف تحديد:

- الانتماء للمجال.

-دقة الصياغة اللغوية للفقرات.

-وضوح الفقرات.

-حذف الفقرات غير المناسبة.

-اقتراح فقرات مناسبة.

وقد أجمع المحكمون على صحة عدد كبير من الفقرات، واقتراح بعض التعـديلات فـي صياغة بعض الفقرات التي تم تعديلها بالفعل، وحذف الفقرات غير المناسبة لتصـبح الاسـتبانة بصورتها النهائية مكونة من (50) فقرة، وقد اعتبرت ملاحظات وتعـديلات المحكمـين التـي حصلت على نسبة موافقة (80%) دليلا على صدق المحتوى للأداة، والملحق رقـم (1) يبـين قائمة بأسماء المحكمين للأداة (الاستبانة) وجهات عملهم، كما يبين ملحق رقـم (2) الاسـتبانة بصورتها النهائية.

ثبات أداة الدراسة

للتحقق من ثبات أداة الدراسة تم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي (كرونبـاخ – الفا) لكل بعد من أبعاد الاستبانة، وكانت النتائج كما يلي:

جدول(4). قيم معامل الثبات لكل بعد

الأبعاد	قيمة معامل ألفا كرونباخ
الأسس التاريخية	0.86
الأسس السياسية	0.76
الأسس الدينية	0.62
الأسس الفلسفية	0.71
الأسس الاقتصادية	0.77
الأسس الاجتماعية	0.85
الأسس الثقافية	0.84
الأسس النفسية	0.76
الأسس التعليمية	0.87

يبين الجدول (4) قيم معاملات ألفا كرونباخ لمجالات الاستبانة، وهي قيم تراوحت بـين (0.87 – 0.62).

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات التالية:

أولاً المتغيرات المستقلة:

. الخبرة ولها ثلاث مستويات (أقل من 5 سنوات)، (5 – 10 سنوات)، (أكثر من 10 سنوات).

. التخصص وله مستويان (علمي)، (إنساني).

. المسمى الوظيفي وله خمس مستويات (عضو هيئة تدريس)، (مراقب تعليمي)، (مدير تربية)، (رئيس قسم)، (رئيس شعبة).

ثانياً المتغيرات التابعة:

واقع النظام التعليمي الليبي بناءً على الاتجاهات التربوية المعاصرة.

إجراءات الدراسة:

تمت إجراءات الدراسة على النحو التالي:

. مراجعة الأدب النظري التربوي ذي الصلة، وكذلك الدراسات السابقة.

. تطوير أداة الدراسة لتعرف واقع النظام التعليمي في ليبيا.

. توزيع أداة الدراسة على عينة الدراسة، وقد وزع (167) استبانة، على عينة أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية، وتم استرداد (110) استبانة منها. أما عينة الدراسة من وزارة التربية والتعليم والبالغة (100) استبانة فقد استرجعت بدون أي فاقد.

. الحصول على الاستجابات.

. إدخال البيانات إلى الحاسب الآلي وإجراء المعالجة الإحصائية المناسبة باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

. تم تطبيق أداة الدراسة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 2012/2011م

. تم جمع المعلومات من الأداة.

المعالجة الإحصائية:

قامت الباحثة باستخدام مجموعة من التحاليل الإحصائية للتوصل إلى النتائج:

1. الإحصاء الوصفي: قامت الباحثة باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية من أجل التعرف على واقع النظام التعليمي الليبي من وجهة نظر الخبراء التربويين.

2. الإحصاء الاستدلالي: قامت الباحثة باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي المتعدد واختبار شيفيه (Scheffe) لاختبار دلالة الفروق حسب الخبرة والتخصص والمسمى الوظيفي على رأي الخبراء التربويين في واقع النظام التعليمي الليبي. وقامت الباحثة أيضاً باستخدام التحليل العاملي من أجل قياس التشبع والشيوع لأسس التربوية المقترحة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة التي هدفت إلى اقتراح أسس تربوية لنظام التعليم الليبي بناءً على الاتجاهات التربوية المعاصرة وقد كانت نتائج الدراسة كالتالي:

أولا النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول والذي نصه:

" ما واقع النظام التعليمي في ليبيا من وجهة نظر الخبراء التربويين؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على كل بعد وفقرة لواقع النظام التعليمي الليبي من وجهة نظر الخبراء التربويين وكانت النتائج على النحو التالي:

أ -**أبعاد الأداة:**

يظهر الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد الدراسة مرتبة تنازلياً

جدول(5). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع النظام التعليمي في ليبيا من وجهة نظر الخبراء التربويين للأبعاد مرتبة تنازلياً

رقم البعد	الأسس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير
3	الدينية	3.61	0.63	1	متوسط
7	الثقافية	3.05	0.56	2	متوسط
4	الفلسفية	3.05	0.63	2	متوسط
6	الاجتماعية	2.80	0.60	4	متوسط
1	التاريخية	2.71	0.65	5	متوسط
2	السياسية	2.67	0.58	6	متوسط
8	النفسية	2.01	0.50	7	منخفض
9	التعليمية	1.85	0.55	8	منخفض
5	الاقتصادية	1.83	0.59	9	منخفض
الكلي		2.63	0.37		متوسط

يبين من الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات واقع النظام التعليمي الليبي من وجهة نظر الخبراء التربويين للأبعاد، حيث تراوحت قيم المتوسطات الحسابية بين (3.61– 1.83) وبتقدير متوسط.

وحصلت الأسس الدينية على الترتيب الأول، وعلى أعلى متوسط حسابي وقيمته (3.61)، وانحراف معياري (0.63)، وتقدير متوسط، تليها الأسس الثقافية، ثم الأسس الفلسفية، ثم الأسس الاجتماعية، ثم الأسس التاريخية، ثم الأسس السياسية بمتوسطات حسابية تراوحت بين (3.05 – 2.67)، وانحراف معياري (0.56 – 0.58) وتقدير متوسط.

بينما حصلت الأبعاد النفسية، والتعليمية، والاقتصادية، على درجات تقدير منخفضة بمتوسطات حسابية تراوحت بين (2.01–1.83)، وانحراف معياري (0.50 – 0.59).

كما يبين الجدول (5)، أن واقع النظام التعليمي في ليبيا من وجهة نظر الخبراء التربويين ككل حصل على متوسط حسابي قيمته (3.61)، وانحراف معياري (0.63)، و بتقدير متوسط.

ب – وفيما يلي عرض لنتائج كل بعد من أبعاد الدراسة:

أولاً الأسس الدينية:

يظهر الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأسس الدينية مرتبة تنازلياً

جدول (6). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأسس الدينية مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير
16	يشجع النظام التعليمي الليبي على حفظ وتلاوة القرآن الكريم.	4.38	0.83	1	مرتفع
14	يتبع النظام التعليمي الليبي المنهج العقلاني في التفكير بعيدا عن الخرافة والشعوذة.	4.34	0.85	2	مرتفع
11	يرتكز النظام التعليمي الليبي على البناء الإيديولوجي والعقائدي الإسلامي.	3.78	1.05	3	مرتفع
12	يرسخ النظام التعليمي الليبي الحوار كثقافة استنادا إلى قوله تعالى: (اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ).	3.28	0.86	4	متوسط
13	يهيئ النظام التعليمي الليبي الطالب ليكون مستعدا للعمل للحياة الدنيا والحياة الآخرة.	3.02	0.76	5	متوسط
15	يعتمد النظام التعليمي الليبي برامج دينية تبين آثار الإعلام السلبية على الناشئة.	2.92	1.09	6	متوسط

يبين الجدول (6) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات فقرات الأسس الدينية مرتبة تنازلياً، ودرجة تقديرها في النظام التعليمي الليبي من وجهة نظر الخبراء

التربويين، حيث تراوحت قيم المتوسطات الحسابية بين (2.92–4.38) وتراوحت قيم الانحرافات المعيارية بين (0.83- 1.09).

حيث حصلت الفقرة (16) ونصها (يشجع النظام التعليمي الليبي على حفظ وتلاوة القرآن الكريم). على أعلى متوسط حسابي وقيمته (4.38)، وانحراف معياري (0.83)، وبتقدير مرتفع وكان أدناها الفقرة (15) والتي كان نصها (يعتمد النظام التعليمي الليبي برامج دينية تبين آثار الإعلام السلبية على الناشئة) بمتوسط حسابي وقيمته (2.92)، وانحراف معياري (1.09)، وبتقدير متوسط.

كما بين الجدول (5) أن واقع بعد الأسس الدينية ككل حصل على متوسط حسابي وقيمته (3.61)، وانحراف معياري (0.63)، وبتقدير متوسط.

ثانياً الأسس الثقافية:

يظهر الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأسس الثقافية مرتبة تنازلياً:

جدول (7). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأسس الثقافية مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير
35	يكرس النظام التعليمي الليبي تقديس التراث والتمسك بإرث الأجداد الفكري.	4.15	0.97	1	مرتفع
32	يبرز النظام التعليمي الليبي الوجه الحضاري والهوية الوطنية للمجتمع.	3.89	0.98	2	مرتفع
36	يرسخ النظام التعليمي الليبي ثقافة التسامح واحترام التنوع العرقي والثقافي لأبناء المجتمع الليبي.	3.29	0.89	3	متوسط
34	يتيح النظام التعليمي الليبي الانفتاح على الثقافات وتقبل ثقافة الأخر.	2.66	0.94	4	متوسط
33	يعزز النظام التعليمي الليبي التعلم مدى الحياة لمواكبة التغيرات السريعة والهائلة.	2.36	0.97	5	متوسط
37	يبثّ النظام التعليمي الليبي من خلال محتواه الوعي الثقافي بحقائق العصر ومعطياته في النشء.	2.01	0.85	6	منخفض

يبين الجدول (7) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات فقرات الأسس الثقافية مرتبة تنازلياً، وتقديرها في النظام التعليمي الليبي من وجهة نظر الخبراء التربويين، حيث تراوحت قيم المتوسطات الحسابية بين (2.01–4.15) وتراوحت قيم الانحرافات المعيارية بين (0.97– 0.85).

حيث حصلت الفقرة (35) ونصها (يكرس النظام التعليمي الليبي تقديس التراث والتمسك بإرث الأجداد الفكري) على أعلى متوسط حسابي وقيمته (4.15)، وانحراف معياري (0.97)، وبتقدير مرتفع، وكان أدناها الفقرة (37) والتي كان نصها (يبثّ النظام التعليمي الليبي من خلال محتواه الوعي الثقافي بحقائق العصر ومعطياته في النشء) بمتوسط حسابي وقيمته (2.01)، وانحراف معياري (0.85)، وبتقدير منخفض.

كما بين الجدول (5) أن واقع بعد الأسس الثقافية ككل حصل على متوسط حسابي وقيمته (3.05)، وانحراف معياري(0.56)، وبتقدير متوسط.

ثالثاً الأسس الفلسفية:

يظهر الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأسس الفلسفية مرتبة تنازلياً:

جدول (8). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأسس الفلسفية مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير
17	يتبنى النظام التعليمي الليبي الفلسفة الإسلامية لإيجاد أجيال تتسم بوضوح الهوية.	3.76	0.87	1	مرتفع
18	يتبنى النظام التعليمي الليبي بناء الإنسان وصياغته بالصورة التي يتمكن من حمل رسالة الاستخلاف في الأرض بالعبادة والتعمير.	3.28	0.85	2	متوسط
19	يعتمد النظام التعليمي الليبي على النص المنزل في تحديد قوام الفلسفة التربوية، مع الاستهداء بآراء السابقين من علماء الأمة والتراث الإنساني بصورة عامة.	3.10	0.81	3	متوسط
20	يعتمد النظام التعليمي الليبي التنمية العقلية، لا الحشو بالمعارف والمعلومات.	2.07	0.95	4	منخفض

يبين الجدول (8) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات فقرات الأسس الفلسفية مرتبة تنازليا، وتقديرها في النظام التعليمي الليبي من وجهة نظر الخبراء التربويين، حيث تراوحت قيم المتوسطات الحسابية بين (3.76–2.07) وقيم الانحرافات المعيارية بين (0.87– 0.95).

حيث حصلت الفقرة (17) ونصها (يتبنى النظام التعليمي الليبي الفلسفة الإسلامية لإيجاد أجيال تتسم بوضوح الهوية) على أعلى متوسط حسابي وقيمته (3.76) وانحراف معياري (0.87) وبتقدير مرتفع، وكان أدناها الفقرة (20) والتي كان نصها (معيار التعامل في النظام التعليمي الليبي التنمية العقلية، لا الحشو بالمعارف والمعلومات) بمتوسط حسابي وقيمته (2.07) وانحراف معياري (0.95)، بتقدير منخفض.

كما بين الجدول (5) أن واقع بعد الأسس الفلسفية ككل حصل على متوسط حسابي وقيمته (3.05)، وانحراف معياري (0.63)، وبتقدير متوسط.

رابعاً الأسس الاجتماعية:

يظهر الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأسس الاجتماعية مرتبة تنازلياً:

جدول (9). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأسس الاجتماعية مرتبة تنازليا

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير
30	يرسخ النظام التعليمي الليبي معايير الجدارة لا الانتماء القبلي أو المركز الاجتماعي أو السياسي.	3.24	1.04	1	متوسط
31	يسعى النظام التعليمي الليبي إلى إقامة علاقات مجتمعية مبنية على أسس التعاون بين المجتمع المحلي بكل مؤسساته.	3.02	1.02	2	متوسط
29	يعمل النظام التعليمي الليبي على إحداث التغيير الاجتماعي الذي يتضمن الارتقاء بالمستوى المعيشي مادياً ومعنوياً لغالبية أفراد المجتمع.	3.00	1.01	3	متوسط
26	يعد النظام التعليمي الليبي الأجيال من أجل الحياة.	2.76	0.74	4	متوسط
27	يؤدى النظام التعليم الليبي إلى إحياء قوى التقدم الاجتماعي وتقويتها.	2.64	0.74	5	متوسط
25	يهتم النظام التعليمي الليبي بالتركيب البيولوجي والوظائف الاجتماعية التي تميز كل جنس عن الآخر.	2.50	0.87	6	متوسط
28	يمكّن النظام التعليمي الليبي من التصرف بذكاء اجتماعي حيال قوانين التطور الاجتماعي.	2.45	0.79	7	متوسط

يبين الجدول (9) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات فقرات الأســس الاجتماعية مرتبة تنازليا، وتقديرها في النظام التعليمي الليبي من وجهة نظر الخبراء التربويين، حيث تراوحت قيم المتوسطات الحسابية بين (3.24– 2.45) وتراوحت قيم الانحرافات المعيارية بين (1.04– 0.79).

حيث حصلت الفقرة (30) ونصها (يرسخ النظام التعليمي الليبي معايير الجدارة لا الانتماء القبلي أو المركز الاجتماعي أو السياسي) على أعلى متوسط حسابي وقيمته (3.24) وانحراف معياري (1.04)، وبتقدير متوسط، وكان أدناها الفقرة (28) والتي كان نصها (يمكّن النظام التعليمي الليبي من التصرف بذكاء اجتماعي حيال قوانين التطور الاجتماعي). بمتوسط حسابي قيمته (2.45)، وانحراف معياري (0.79)، وبتقدير متوسط.

كما بين الجدول (5) أن واقع بعد الأسس الاجتماعية ككل حصل على متوسط حسابي وقيمته (2.80)، وانحراف معياري (0.60)، وبتقدير متوسط.

خامساً الأسس التاريخية:

يظهر الجدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأسس التاريخية مرتبة تنازلياً:

جدول(10). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأسس التاريخية مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير
1	يخضع النظام التعليمي الليبي لرؤى إيديولوجية تتحكم في مفرداته واتجاهاته	3.08	0.94	1	متوسط
2	ينمي النظام التعليمي الليبي لدى الناشئة قيم المواطنة من خلال عرض وتحليل جهاد وبطولات الشعب الليبي.	2.93	0.88	2	متوسط
5	يتتبع النظام التعليمي الليبي المسار التاريخي لتطور المجتمع الليبي	2.59	1.00	3	متوسط
4	يتيح النظام التعليمي الليبي الاطلاع على نتاج المفكرين في الماضي.	2.57	0.93	4	متوسط
3	يحوي النظام التعليمي الليبي برامج ترسخ الحفاظ على المدن التاريخية.	2.39	0.99	5	متوسط

يبين الجدول (10) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات فقرات الأسس التاريخية مرتبة تنازليا، وتقديرها في النظام التعليمي الليبي من وجهة نظر الخبراء التربويين، حيث تراوحت قيم المتوسطات الحسابية بين (3.08–2.39) وتراوحت قيم الانحرافات المعيارية (0.94 -0.99).

حيث حصلت الفقرة (1) ونصها (يخضع النظام التعليمي الليبي لرؤى إيديولوجية تتحكم في مفرداته واتجاهاته) على أعلى متوسط حسابي وقيمته(3.08) وانحراف معياري (0.94)، وبتقدير متوسط، وكان أدناها الفقرة (3) والتي كان نصها (يحوي النظام التعليمي الليبي برامج ترسخ الحفاظ على المدن التاريخية) بمتوسط حسابي وقيمته (2.39)، وانحراف معياري (0.99) وبتقدير متوسط.

كما بين الجدول (5) أن واقع بعد الأسس التاريخية ككل حصل على متوسط حسابي وقيمته (2.71)، وانحراف معياري (0.65)، وبتقدير متوسط.

سادساً الأسس السياسية:

يظهر الجدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأسس السياسية مرتبة تنازلياً:

جدول (11). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأسس السياسية مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير
8	يسعى النظام التعليمي الليبي لبناء وعي تربوي شامل لوحدة الأمة.	3.20	0.93	1	متوسط
7	يقوي النظام التعليمي الليبي أواصر الأخوة والمصالحة بين أبناء المجتمع الواحد.	2.79	0.78	2	متوسط
6	يعزز النظام التعليمي الليبي مبادئ الديمقراطية (العدل والمساواة والحرية والمشاركة السياسية).	2.75	0.81	3	متوسط
9	يتيح النظام التعليمي الليبي الانفتاح على العالم وعدم التقوقع أو الانكفاف على الذات.	2.68	0.92	4	متوسط
10	يبدي النظام التعليمي الليبي المرونة الكافية في سياسة التعامل مع معطيات العولمة وإفرازاتها.	1.96	0.97	5	منخفض

يبين الجدول (11) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات فقرات الأسس السياسية مرتبة تنازليا، وتقديرها في النظام التعليمي الليبي من وجهة نظر الخبراء التربويين، حيث تراوحت قيم المتوسطات الحسابية بين (3.20– 1.96) وتراوحت الانحرافات المعيارية بين (0.93– 0.97).

حيث حصلت الفقرة (8) ونصها (يسعى النظام التعليمي الليبي لبناء وعي تربوي شامل لوحدة الأمة) على أعلى متوسط حسابي وقيمته (3.20), وانحراف معياري (0.93)، وبتقدير متوسط، وكان أدناها الفقرة (10) والتي كان نصها (يبدي النظام التعليمي الليبي المرونة الكافية في سياسة التعامل مع معطيات العولمة وإفرازاتها) بمتوسط حسابي وقيمته (1.96)، وانحراف معياري (0.97)، وبتقدير منخفض.

كما بين الجدول (5) أن واقع بعد الأسس السياسية ككل حصل على متوسط حسابي وقيمته (2.67)، وانحراف معياري (2.67)، وتقدير متوسط.

سابعاً الأسس النفسية:

يظهر الجدول (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأسس النفسية مرتبة تنازلياً:

جدول (12). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأسس النفسية مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير
41	طبيعة العلاقات الإنسانية داخل النظام التعليمي الليبي مبنية على القيم الأخلاقية الإسلامية.	2.60	1.09	1	متوسط
38	يعطي النظام التعليمي الليبي أهمية للإقناع بالحوار الهادف والمناقشة.	2.36	0.79	2	متوسط
42	يعزز النظام التعليمي الليبي بناء الموهبة الشخصية بما يدعم ويقوي الثقة بالنفس في مواجهة أعباء وأدوار ومسئوليات المجتمع	2.12	0.87	3	منخفض
45	يعمل النظام التعليمي الليبي على بناء الشخصية المتوازنة القادرة على اكتساب المعرفة العلمية الواعية الناقدة.	2.11	1.02	4	منخفض
39	يقيم النظام التعليمي الليبي وزنا للميول والاتجاهات والاستعدادات والمهارات لدى التلاميذ.	1.83	0.86	5	منخفض
40	ينهض النظام التعليمي الليبي بالطاقات الإبداعية عبر أنماط التعامل و الحوار.	1.80	0.80	6	منخفض
44	يحدد النظام التعليمي الليبي المواقف الأساسية والاتجاهات العامة لسلوكيات التلاميذ.	1.74	0.76	7	منخفض
43	يزخر النظام التعليمي الليبي بالبرامج التي تعمل على صقل شخصية المتعلم عبر خبرات مصممة ومدروسة.	1.53	0.76	8	منخفض

يبين الجدول (12) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات فقرات الأسس النفسية مرتبة تنازليا، وتقديرها في النظام التعليمي الليبي من وجهة نظر الخبراء التربويين، حيث تراوحت قيم المتوسطات الحسابية بين (2.60–1.53) وتراوحت قيم الانحرافات المعيارية بين (1.09 –0.76).

حيث حصلت الفقرة (41) ونصها (طبيعة العلاقات الإنسانية داخل النظام التعليمي الليبي مبنية على القيم الأخلاقية الإسلامية) على أعلى متوسط حسابي وقيمته (2.60)، وانحراف معياري (1.09)، وبتقدير متوسط، وكان أدناها الفقرة (43) والتي كان نصها (يزخر النظام التعليمي الليبي بالبرامج التي تعمل على صقل شخصية المتعلم عبر خبرات مصممة ومدروسة) بمتوسط حسابي وقيمته (1.53)، وانحراف معياري (0.76)، وبتقدير منخفض.

كما بين الجدول (5) أن واقع بعد الأسس النفسية ككل حصل على متوسط حسابي وقيمته (2.01)، وانحراف معياري (0.50)، وبتقدير منخفض.

ثامناً الأسس التعليمية:

يظهر الجدول (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأسس التعليمية مرتبة تنازلياً:

جدول (13). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأسس التعليمية مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير
50	يتيح النظام التعليمي الليبي التنافس الايجابي في المناشط المختلفة	2.40	0.91	1	متوسط
49	يكرس النظام التعليمي الليبي الاهتمام بأساليب البحث العلمي لإكساب المعرفة.	1.91	0.78	2	منخفض
47	يتيح النظام التعليمي الليبي للتلاميذ فرصا غنية للبحث والتحري عن المعلومات المستهدفة عن طريق التواصل مع شبكات المحلية والعالمية.	1.80	0.85	3	منخفض
46	يعتمد النظام التعليمي الليبي على الإتقان الذاتي للمعلومة.	1.66	0.78	4	منخفض
48	يوفر النظام التعليمي الليبي الطرق المراعية للفروق الفردية بين التلاميذ وصولا إلى تعلم مميز.	1.50	0.70	4	منخفض

يبين الجدول (13) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات فقرات الأسس التعليمية مرتبة تنازلياً، وتقديرها في النظام التعليمي الليبي من وجهة نظر الخبراء التربويين، حيث تراوحت قيم المتوسطات الحسابية بين (2.40 -1.50)، وتراوحت الانحرافات المعيارية بين (0.91 - 0.70).

حيث حصلت الفقرة (50) ونصها (يتيح النظام التعليمي الليبي التنافس الايجابي في المناشط المختلفة) على أعلى متوسط حسابي وقيمته (2.40) وانحراف معياري (0.91)، وبتقدير متوسط، وكان أدناها الفقرة (48) والتي كان نصها (يوفر النظام التعليمي الليبي الطرق المراعية للفروق الفردية بين التلاميذ وصولاً إلى تعلم مميز) بمتوسط حسابي وقيمته (1.53)، وانحراف معياري (0.76)، وبتقدير منخفض.

كما بين الجدول(5) أن واقع بعد الأسس النفسية ككل حصل على متوسط حسابي وقيمته (1.50)، وانحراف معياري (0.70)، وبتقدير منخفض.

تاسعاً الأسس الاقتصادية:

يظهر الجدول.(14) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأسس الاقتصادية مرتبة تنازلياً:

جدول (14). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأسس الاقتصادية مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير
24	يلبي النظام التعليمي الليبي احتياجات ومتطلبات سوق العمل	2.10	0.96	1	منخفض
21	يغرس النظام التعليمي الليبي المبادئ و الأخلاقيات المتعلقة بالمحافظة على المال العام.	1.91	0.85	2	منخفض
22	تشكل المبالغ المخصصة للنظام التعليمي من الميزانية التسييرية نسبة كبيرة من المبالغ المخصصة في نفس الميزانية.	1.82	0.85	3	منخفض
23	توجد برامج إنفاق مبرمجة بشكل يتناسب وحجم العملية التعليمية.	1.51	0.70	4	منخفض

يبين الجدول (14) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات فقرات الأسس الاقتصادية مرتبة تنازلياً، وتقديرها في النظام التعليمي الليبي من وجهة نظر الخبراء التربويين، حيث تراوحت قيم المتوسطات الحسابية بين (2.10– 1.51) وتراوحت قيم الانحرافات المعيارية بين (0.96– 0.70).

حيث حصلت الفقرة (24) ونصها (يلبي النظام التعليمي الليبي احتياجات ومتطلبات سوق العمل) على أعلى متوسط حسابي وقيمتـــه (2.10)، وانحـــراف معيـــاري (0.96)، وبتقـــدير منخفض، وكان أدناها الفقرة (23) والتي كان نصها (توجد برامج إنفاق مبرمجة بشكل يتناسب وحجم العملية التعليمية) بمتوسط حسابي وقيمته (1.51)، وانحراف معياري (0.70)، وبتقـــدير منخفض.

كما بين الجدول (5) أن واقع بعد الأسس الاقتصادية ككل حصل على متوسط حسابي وقيمته (2.63)، وانحراف معياري (0.37)، وبتقدير منخفض.

ثانياً النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني والذي نصه:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر الخبراء التربويين عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تحديد واقع النظام التعليمي الليبي تعزى لمتغيرات الخبرة، والتخصص، والمسمى الوظيفي؟

أ – حسب متغير الخبرة:

للإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوجهة نظر عينة الدراسة في واقع النظام التعليمي الليبي لكل بعد حسب متغير الخبرة، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (15). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع النظام التعليمي الليبي لكل بعد حسب متغير الخبرة

الأسس	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التاريخية	أقل من 5 سنوات	2.58	0.41
	من 5 - 10سنوات	2.65	0.65
	أكثر من 10 سنوات	2.92	0.72
	الكلي	2.71	0.65
السياسية	أقل من 5 سنوات	2.44	0.36
	من 5 – 10 سنوات	2.68	0.60
	أكثر من 10 سنوات	2.73	0.59
	الكلي	2.67	0.58
الدينية	أقل من 5 سنوات	3.86	0.61
	من 5 – 10 سنوات	3.56	0.62
	أكثر من 10 سنوات	3.69	0.63
	الكلي	3.61	0.63
الفلسفية	أقل من 5 سنوات	3.04	0.46
	من 5 – 10 سنوات	3.01	0.58
	أكثر من 10 سنوات	3.17	0.82
	الكلي	3.05	0.63
الاقتصادية	أقل من 5 سنوات	1.73	0.55
	من 5 – 10 سنوات	1.87	0.60
	أكثر من 10 سنوات	1.74	0.56
	الكلي	1.83	0.59
الاجتماعية	أقل من 5 سنوات	2.58	0.40

الأسس	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	من 5 – 10 سنوات	2.78	0.61
	أكثر من 10 سنوات	2.93	0.61
	الكلي	2.80	0.60
الثقافية	أقل من 5 سنوات	2.85	0.44
	من 5 – 10 سنوات	3.00	0.53
	أكثر من 10 سنوات	3.30	0.61
	الكلي	3.05	0.56
النفسية	أقل من 5 سنوات	1.65	0.43
	من 5 – 10 سنوات	2.02	0.48
	أكثر من 10 سنوات	2.10	0.56
	الكلي	2.01	0.50
التعليمية	أقل من 5 سنوات	1.56	0.49
	من 5 – 10 سنوات	1.90	0.53
	أكثر من 10 سنوات	1.80	0.60
	الكلي	1.85	0.55

يتبين من الجدول (15) وجود اختلاف ظاهري في قيم المتوسطات الحسابية لواقع النظام التعليمي الليبي لكل بعد حسب متغير الخبرة، ولمعرفة إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم إجراء تحليل التباين الأحادي المتعدد، والجدول (16) يبين نتائج ذلك:

جدول (16). نتائج تحليل التباين الأحادي المتعدد لأثر الخبرة على واقع النظام التعليمي الليبي

قيمة ولكس لامدا	قيمة ف	مستوى الدلالة
0.82	2.28	0.00

يتبين من الجدول (16) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في واقع النظام التعليمي الليبي تعزى لمتغير الخبرة، ولمعرفة على أي بعد كانت الفروق تم إجراء تحليل التباين الأحادي لأثر الخبرة على واقع النظام التعليمي الليبي، والجدول (17) يبين نتائج ذلك.

جدول (17). نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر الخبرة على أبعاد واقع النظام التعليمي الليبي

مصدر التباين	البعد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الخبرة العملية	التاريخية	2.81	2	1.40	3.29	0.03
	السياسية	1.14	2	0.57	1.67	0.18
	الدينية	1.74	2	0.87	2.20	0.11
	الفلسفية	0.81	2	0.40	1.01	0.36
	الاقتصادية	0.75	2	0.37	1.06	0.34
	الاجتماعية	1.60	2	0.80	2.21	0.11
	الثقافية	3.83	2	1.91	6.34	0.00
	النفسية	2.65	2	1.32	5.33	0.01
	التعليمية	1.97	2	0.98	3.28	0.04
الخطأ	التاريخية	88.14	207	0.42		
	السياسية	70.74	207	0.34		
	الدينية	81.89	207	0.39		
	الفلسفية	83.02	207	0.40		
	الاقتصادية	73.16	207	0.35		
	الاجتماعية	75.05	207	0.36		
	الثقافية	62.55	207	0.30		
	النفسية	51.56	207	0.24		
	التعليمية	62.32	207	0.30		
المجموع	التاريخية	90.95	209			
	السياسية	71.89	209			
	الدينية	83.63	209			
	الفلسفية	83.83	209			
	الاقتصادية	73.91	209			
	الاجتماعية	76.66	209			
	الثقافية	66.38	209			
	النفسية	54.22	209			
	التعليمية	64.30	209			

يتبين من الجدول (17) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في واقع النظام التعليمي الليبي تعزى لمتغير الخبرة على الأسس (التاريخية، الثقافية، النفسية والتعليمية) ولمعرفة لصالح من كانت الفروق تم عمل مقارنات بعدية بطريقة شافيه والجدول (18) يبين نتائج ذلك:

جدول (18). نتائج اختبار شافيه لأثر الخبرة على أبعاد واقع النظام التعليمي الليبي

الأسس	الوسط 1	الوسط 2	الفرق بين الوسطين	مستوى الدلالة
التاريخية	أقل من 5 سنوات	من 5 – 10 سنوات	0.07	0.91
		أكثر من 10 سنوات	0.34	0.18
	من 5 – 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	0.27	0.05
الثقافية	أقل من 5 سنوات	من 5 – 10 سنوات	0.16	0.52
		أكثر من 10 سنوات	0.45*	0.01
	من 5 – 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	0.29*	0.00
النفسية	أقل من 5 سنوات	من 5 – 10 سنوات	0.37*	0.01
		أكثر من 10 سنوات	0.44*	0.01
	من 5 – 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	0.08	0.65
التعليمية	أقل من 5 سنوات	من 5 – 10 سنوات	0.33*	0.05
		أكثر من 10 سنوات	0.24	0.30
	من 5– 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	0.10	0.56

يتبين من الجدول (18) ما يلي:

– بُعد الأسس التاريخية: كانت الفروق بين ذوي الخبرة (من 5 إلي 10 سنوات) وبين ذوي الخبرة (أكثر من 10 سنوات)، ولصالح ذوي الخبرة (أكثر من 10 سنوات).

– بُعد الأسس الثقافية: كانت الفروق بين ذوي الخبرة (أكثر من 10 سنوات) وبين ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات)، ولصالح ذوي الخبرة (أكثر من 10 سنوات)، وكذلك كانت الفروق بين ذوي الخبرة (أكثر من 10 سنوات) وبين ذوي الخبرة (من 5 – 10 سنوات)، ولصالح ذوي الخبرة (أكثر من 10 سنوات).

– بُعد الأسس النفسية: كانت الفروق بين ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات) وبين ذوي الخبرة (من 5 – 10 سنوات)، ولصالح ذوي الخبرة (من 5 – 10 سنوات)، وكذلك كانت الفروق بين ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات) وبين ذوي الخبرة (أكثر من 10 سنوات)، ولصالح ذوي الخبرة (أكثر من 10 سنوات).

– بُعد الأسس التعليمية: كانت الفروق بين ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات) وبين ذوي الخبرة (من 5 – 10 سنوات)، ولصالح ذوي الخبرة (من 5 – 10 سنوات).

وتم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لواقع النظام التعليمي الليبي (الكلي) حسب متغير الخبرة والجدول (19) يبين نتائج ذلك:

جدول (19). المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لواقع النظام التعليمي الليبي (الكلي) حسب متغير الخبرة

المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 5 سنوات	2.47	0.32
من 5 – 10 سنوات	2.61	0.35
أكثر من 10 سنوات	2.72	0.40
الكلي	2.63	0.37

يتبين من الجدول (19) وجود اختلاف ظاهري في قيم المتوسطات الحسابية لواقع النظام التعليمي الليبي (الكلي) حسب متغير الخبرة، ولمعرفة إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم إجراء تحليل التباين الأحادي، والجدول (20) يبين نتائج ذلك:

جدول (20). نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر الخبرة على واقع النظام التعليمي الليبي (الكلي)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الخبرة	0.87	2	0.43	3.23	0.04
الخطأ	28.00	207	0.13		
المجموع	28.87	209			

يتبين من الجدول (20) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في واقع النظام التعليمي الليبي تعزى لمتغير الخبرة، ولمعرفة لصالح من كانت الفروق تم عمل مقارنات بعدية بطريقة شافيه والجدول (21) يبين نتائج ذلك:

جدول (21). نتائج اختبار شافيه لأثر الخبرة على واقع النظام التعليمي الليبي (الكلي)

الوسط 1	الوسط 2	الفرق بين الوسطين	مستولى الدلالة
أقل من 5 سنوات	أكثر من 10 سنوات	0.25	0.04

يتبين من الجدول (21) أن الفروق كانت بين ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات) وبين ذوي الخبرة (أكثر من 10 سنوات)، ولصالح ذوي الخبرة (أكثر من 10 سنوات).

ب- حسب متغير التخصص:

للإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع النظام التعليمي الليبي لكل بعد حسب متغير التخصص والجدول (22) يبين نتائج ذلك:

جدول (22). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع النظام التعليمي الليبي لكل بعد حسب متغير التخصص

الأسس	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التاريخية	علمي	2.71	0.58
	إنساني	2.70	0.68
	الكلي	2.71	0.65
السياسية	علمي	2.79	0.43
	إنساني	2.62	0.63
	الكلي	2.67	0.58
الدينية	علمي	4.00	0.55
	إنساني	3.45	0.59
	الكلي	3.61	0.63
الفلسفية	علمي	3.27	0.59
	إنساني	2.96	0.62
	الكلي	3.05	0.63
الاقتصادية	علمي	1.96	0.49
	إنساني	1.77	0.62
	الكلي	1.83	0.59
الاجتماعية	علمي	2.94	0.54
	إنساني	2.74	0.62
	الكلي	2.80	0.60
الثقافية	علمي	3.24	0.54
	إنساني	2.98	0.55
	الكلي	3.05	0.56
النفسية	علمي	2.04	0.53
	إنساني	1.99	0.49
	الكلي	2.01	0.50
التعليمية	علمي	1.89	0.65
	إنساني	1.83	0.05
	الكلي	1.85	0 55

يتبين من الجدول (22) وجود اختلاف ظاهري في قيم المتوسطات الحسابية لواقع النظام التعليمي الليبي لكل بعد حسب متغير التخصص، ولمعرفة إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم إجراء تحليل التباين الأحادي المتعدد، والجدول (23) يبين نتائج ذلك:

جدول(23). نتائج تحليل التباين الأحادي المتعدد لأثر التخصص

على واقع النظام التعليمي الليبي

قيمة هوتلنج	قيمة ف	مستوى الدلالة
0.81	5.18	0.00

يتبين من الجدول (23) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في واقع النظام التعليمي الليبي تعزى لمتغير التخصص، ولمعرفة على أي بعد كانت الفروق تم إجراء تحليل التباين الأحادي لأثر التخصص على واقع النظام التعليمي الليبي، والجدول (24) يبين نتائج ذلك:

جدول (24). نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر التخصص على أبعاد واقع النظام التعليمي الليبي

مصدر التباين	البعد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
التخصص	التاريخية	0.00	1	0.00	0.00	0.93
	السياسية	1.29	1	1.29	3.89	0.02
	الدينية	12.76	1	12.76	37.42	0.00
	الفلسفية	4.12	1	4.12	10.79	0.00
	الاقتصادية	1.49	1	1.49	4.25	0.09
	الاجتماعية	1.78	1	1.78	4.95	0.07
	الثقافية	2.95	1	2.95	9.62	0.02
	النفسية	0.11	1	0.11	0.40	0.53
	التعليمية	0.13	1	0.13	0.40	0.58
الخطأ	التاريخية	90.95	208	0.43		
	السياسية	70.59	208	0.33		
	الدينية	70.86	208	0.34		
	الفلسفية	79.70	208	0.38		
	الاقتصادية	72.42	208	0.38		
	الاجتماعية	74.87	208	0.30		
	الثقافية	63.43	208	0.35		
	النفسية	54.10	208	0.20		
	التعليمية	64.16	208	0.38		
المجموع	التاريخية	90.95	209			
	السياسية	71.89	209			
	الدينية	83.63	209			
	الفلسفية	83.83	209			
	الاقتصادية	73.91	209			
	الاجتماعية	76.66	209			
	الثقافية	66.38	209			
	النفسية	54.22	209			
	التعليمية	64.30	209			

يتبين من الجدول (24) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في واقع النظام التعليمي الليبي تعزى لمتغير التخصص على الأسس (الدينية، الفلسفية، والثقافية، والسياسية)، وكانت الفروق لصالح التخصص العلمي، كم تبين من قيم المتوسطات الحسابية في الجدول (24).

وتم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لواقع النظام التعليمي الليبي (الكلي) حسب متغير التخصص، ولفحص اختلاف واقع النظام التعليمي الليبي باختلاف التخصص تم إجراء اختبار (ت)، والجدول (25) يبين نتائج ذلك:

جدول (25). نتائج اختبار ت لأثر التخصص على واقع النظام التعليمي الليبي الكلي

التخصص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
علمي	2.76	0.37	3.56	208	0.00
إنساني	2.57	0.35			

يتبين من الجدول (25) وجود فروق في قيم المتوسطات الحسابية لواقع النظام التعليمي الليبي تعزى لمتغير التخصص، وكانت الفروق لصالح التخصص العلمي.

ج- حسب متغير المسمى الوظيفي:

للإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع النظام التعليمي الليبي لكل بعد حسب متغير المسمى الوظيفي والجدول (26) يبين نتائج ذلك.

جدول (26). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع النظام التعليمي الليبي حسب متغير المسمى الوظيفي

الأسس	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التاريخية	عضو هيئة تدريس	2.62	0.63
	مراقب تعليمي	3.22	0.84
	رئيس قسم	2.70	0.59
	رئيس شعبة	2.80	0.35
	مدير تربية	2.69	0.65
	الكلي	2.71	0.65
السياسية	عضو هئية تدريس	2.62	0.61
	مراقب تعليمي	2.93	0.73
	رئيس قسم	2.77	0.37
	رئيس شعبة	2.83	0.23
	مدير تربية	2.48	0.67
	الكلي	2.67	0.58

الأسس	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدينية	عضو هئية تدريس	3.39	0.58
	مراقب تعليمي	3.68	0.59
	رئيس قسم	4.05	0.53
	رئيس شعبة	4.11	0.20
	مدير تربية	3.55	0.60
	الكلي	3.61	0.63
الفلسفية	عضو هئية تدريس	2.87	0.62
	مراقب تعليمي	3.51	0.65
	رئيس قسم	3.25	0.56
	رئيس شعبة	3.04	0.29
	مدير تربية	3.10	0.58
	الكلي	3.05	0.63
الاقتصادية	عضو هئية تدريس	1.85	0.64
	مراقب تعليمي	1.75	0.61
	رئيس قسم	1.98	0.44
	رئيس شعبة	2.12	0.34
	مدير تربية	1.44	0.48
	الكلي	1.83	0.59
الاجتماعية	عضو هئية تدريس	2.75	0.64
	مراقب تعليمي	2.98	0.61
	رئيس قسم	3.00	0.49
	رئيس شعبة	2.66	0.23
	مدير تربية	2.48	0.52
	الكلي	2.80	0.60
الثقافية	عضو هئية تدريس	2.94	0.50
	مراقب تعليمي	3.43	0.73
	رئيس قسم	3.27	0.50
	رئيس شعبة	3.11	0.27
	مدير تربية	2.84	0.58
	الكلي	3.05	0.56
النفسية	عضو هئية تدريس	2.04	0.48
	مراقب تعليمي	2.24	0.66
	رئيس قسم	2.06	0.48
	رئيس شعبة	1.87	0.47
	مدير تربية	1.62	0.35
	الكلي	2.01	0.50
التعليمية	عضو هئية تدريس	1.92	0.48
	مراقب تعليمي	1.69	0.59
	رئيس قسم	1.96	0.64
	رئيس شعبة	1.53	0.37
	مدير تربية	1.52	0.50
	الكلي	1.85	0.55

يتبين من الجدول (26) وجود اختلاف ظاهري في قيم المتوسطات الحسابية لواقع النظام التعليمي الليبي حسب متغير المسمى الوظيفي، ولمعرفة إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم إجراء تحليل التباين الأحادي المتعدد، والجدول (27) يبين نتائج ذلك:

جدول (27). نتائج تحليل التباين الأحادي المتعدد لأثر المسمى الوظيفي على واقع النظام التعليمي الليبي

قيمة ولكس لامدا	قيمة ف	مستوى الدلالة
0.51	4.03	0.00

يتبين من الجدول (27) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$ في واقع النظام التعليمي الليبي تعزى لمتغير المسمى الوظيفي، ولمعرفة على أي بعد كانت الفروق تم إجراء تحليل التباين الأحادي، والجدول (28) يبين نتائج ذلك:

جدول (28). نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر المسمى الوظيفي على أبعاد واقع النظام التعليمي الليبي

مصدر التباين	البعد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المسمى الوظيفي	التاريخية	5.87	4	1.48	3.57	0.01
	السياسية	3.13	4	0.73	2.33	0.06
	الدينية	16.64	4	4.10	12.71	0.00
	الفلسفية	9.50	4	2.36	6.53	0.00
	الاقتصادية	5.63	4	1.49	4.20	0.00
	الاجتماعية	5.51	4	1.38	3.90	0.00
	الثقافية	7.62	4	1.91	6.68	0.00
	النفسية	5.17	4	1.29	5.30	0.00
	التعليمية	5.04	4	1.24	4.32	0.00
الخطأ	التاريخية	85.06	205	0.45		
	السياسية	68.71	205	0.35		
	الدينية	66.93	205	0.37		
	الفلسفية	74.30	205	0.33		
	الاقتصادية	68.21	205	0.33		
	الاجتماعية	71.10	205	0.37		
	الثقافية	58.75	205	0.27		
	النفسية	49.13	205	0.20		
	التعليمية	59.27	205	0.29		
المجموع	التاريخية	90.97	209			
	السياسية	71.81	209			
	الدينية	83.65	209			

مصدر التباين	البعد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
	الفلسفية	83.85	209			
	الاقتصادية	73.97	209			
	الاجتماعية	76.61	209			
	الثقافية	66.37	209			
	النفسية	54.20	209			
	التعليمية	64.31	209			

يتبين من الجدول (28) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في واقع النظام التعليمي الليبي تعزى لمتغير المسمى الوظيفي على جميع الأسس ما عدى الأسس السياسية، ولمعرفة لصالح من تعود الفروق تم عمل مقارنات بعدية بطريقة شافيه، والجدول (29) التالي يبين ذلك:

جدول (29). نتائج شافيه لأثر المسمى الوظيفي على أبعاد واقع النظام التعليمي الليبي

الأسس	الوسط 1	الوسط 2	الفرق بين الوسطين	مستولى الدلالة
التاريخية	عضو هيئة تدريس	مراقب تعليمي	.5992*	0.01
الدينية	عضو هيئة تدريس	رئيس قسم	.6597*	0.00
	رئيس قسم	مدير تربية	.5033*	0.01
الفلسفية	عضو هيئة تدريس	مراقب تعليمي	.6382*	0.00
		رئيس قسم	.3750*	0.01
الاقتصادية	عضو هيئة تدريس	مدير تربية	.4145*	0.04
	رئيس قسم	مدير تربية	.5400*	0.01
الاجتماعية	رئيس قسم	مدير تربية	.5171*	0.01
الثقافية	عضو هيئة تدريس	مراقب تعليمي	.4962*	0.01
		رئيس قسم	.3276*	0.01
	مراقب تعليمي	مدير تربية	.5919*	0.01
	مدير تربية	رئيس قسم	.4233*	0.04
النفسية	مدير تربية	عضو هيئة تدريس	.4184*	0.01
		مراقب تعليمي	.6184*	0.00
		رئيس قسم	.4375*	0.01
التعليمية	مدير تربية	عضو هيئة تدريس	.4055*	0.02
		رئيس قسم	.4440*	0.02

يتبين من الجدول (29) ما يلي:

– بعد الأسس التاريخية: كانت الفروق بين ذوي المسمى الوظيفي (مراقب تعليمي) وبين ذوي المسمى الوظيفي (عضو هيئة تدريس)، ولصالح ذوي الخبرة (مراقب تعليمي).

– بعد الأسس الدينية: كانت الفروق بين ذوي المسمى الوظيفي (عضو هيئة تدريس) وبين ذوي المسمى الوظيفي (رئيس قسم)، ولصالح ذوي المسمى الوظيفي (رئيس قسم)، وكذلك كانت الفروق بين ذوي المسمى الوظيفي (رئيس قسم) وبين ذوي المسمى الوظيفي (مدير تربية)، ولصالح ذوي المسمى الوظيفي (رئيس قسم).

– بعد الأسس الفلسفية: كانت الفروق بين ذوي المسمى الوظيفي (عضو هيئة تدريس) وبين ذوي المسمى الوظيفي (مراقب تعليمي)، ولصالح ذوي المسمى الوظيفي (مراقب تعليمي)، وكذلك كانت الفروق بين ذوي المسمى الوظيفي (عضو هيئة تدريس) وبين ذوي المسمى الوظيفي (رئيس قسم)، ولصالح ذوي المسمى الوظيفي (رئيس قسم).

– بعد الأسس الاقتصادية: كانت الفروق بين ذوي المسمى الوظيفي (عضو هيئة تدريس) وبين ذوي المسمى الوظيفي (مدير تربية)، ولصالح ذوي المسمى الوظيفي (عضو هيئة تدريس)، وكذلك كانت الفروق بين ذوي المسمى الوظيفي (رئيس قسم) وبين ذوي المسمى الوظيفي (مدير تربية)، ولصالح ذوي المسمى الوظيفي (رئيس قسم).

– بعد الأسس الاجتماعية: كانت الفروق بين ذوي المسمى الوظيفي (رئيس قسم) وبين ذوي المسمى الوظيفي (مدير تربية)، ولصالح ذوي الخبرة (رئيس قسم).

– بعد الأسس الثقافية: كانت الفروق بين ذوي المسمى الوظيفي (عضو هيئة تدريس) وبين ذوي المسمى الوظيفي (مراقب تعليمي)، ولصالح ذوي المسمى الوظيفي (مراقب تعليمي)، وكذلك كانت الفروق بين ذوي المسمى الوظيفي (عضو هيئة تدريس) وبين ذوي المسمى الوظيفي (رئيس قسم)، ولصالح ذوي المسمى الوظيفي (رئيس قسم)، وكذلك كانت الفروق بين ذوي المسمى الوظيفي(مراقب تعليمي) وبين ذوي المسمى الوظيفي (مدير تربية)، ولصالح ذوي المسمى الوظيفي (مراقب تعليمي)، وكذلك كانت الفروق بين ذوي المسمى الوظيفي (مدير تربية) وبين ذوي المسمى الوظيفي (رئيس قسم)، ولصالح ذوي المسمى الوظيفي (رئيس قسم).

– بعد الأسس النفسية: كانت الفروق بين ذوي المسمى الوظيفي (مدير تربية) وبين ذوي المسمى الوظيفي (عضو هيئة تدريس)، ولصالح ذوي المسمى الوظيفي (عضو هيئة تدريس)،

وكذلك كانت الفروق بين ذوي المسمى الوظيفي (مدير تربية) وبين ذوي المسمى الوظيفي (مراقب تعليمي)، ولصالح ذوي المسمى الوظيفي (مراقب تعليمي)، وكذلك كانت الفروق بين ذوي المسمى الوظيفي (مدير تربية) وبين ذوي المسمى الوظيفي (رئيس قسم) ولصالح ذوي المسمى الوظيفي (رئيس قسم).

– بعد الأسس التعليمية: كانت الفروق بين ذوي المسمى الوظيفي (مدير تربية) وبين ذوي المسمى الوظيفي (عضو هيئة تدريس)، ولصالح ذوي المسمى الوظيفي (عضو هيئة تدريس)، وكذلك كانت الفروق بين ذوي المسمى الوظيفي (مدير تربية) وبين ذوي المسمى الوظيفي (رئيس قسم)، ولصالح ذوي المسمى الوظيفي (رئيس قسم).

وتم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لواقع النظام التعليمي الليبي (الكلي) حسب متغير المسمى الوظيفي والجدول (30) يبين نتائج ذلك:

جدول (30). المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لواقع النظام التعليمي الليبي (الكلي) حسب متغير المسمى الوظيفي

المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
عضو هيئة تدريس	2.56	0.34
مراقب تعليمي	2.83	0.44
رئيس قسم	2.79	0.35
رئيس شعبة	2.67	0.15
مدير تربية	2.40	0.31
الكلي	2.63	0.37

يتبين من الجدول (30) وجود اختلاف ظاهري في قيم المتوسطات الحسابية لواقع النظام التعليمي الليبي (الكلي) حسب متغير المسمى الوظيفي، ولمعرفة إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم إجراء تحليل التباين الأحادي، والجدول (31) يبين نتائج ذلك:

جدول (31): نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر المسمى الوظيفي على واقع النظام التعليمي الليبي (الكلي)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المسمى الوظيفي	3.78	4	.945	7.72	0.00
الخطأ	25.09	205	.122		
المجموع	28.87	209			

يتبين من الجدول (31) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في واقع النظام التعليمي الليبي تعزى لمتغير المسمى الوظيفي، ولمعرفة لصالح من كانت الفروق تم عمل مقارنات بعدية بطريقة شافيه والجدول (32) يبين نتائج ذلك:

جدول (32). نتائج اختبار شافيه لأثر المسمى الوظيفي على واقع النظام التعليمي الليبي (الكلي)

الوسط 1	الوسط 2	الفرق بين الوسطين	مستولى الدلالة
عضو هئية تدريس	رئيس قسم	.2239*	0.00
مدير تربية	مراقب تعليمي	.4283*	0.00
	رئيس قسم	.3828*	0.00

يتبين من الجدول (32) أن الفروق كانت بين ذوي المسمى الوظيفي (عضو هيئة تدريس) وبين ذوي المسمى الوظيفي (رئيس قسم)، ولصالح ذوي المسمى الوظيفي (رئيس قسم)، وكذلك كانت الفروق بين ذوي المسمى الوظيفي (مدير تربية) وبين ذوي المسمى الوظيفي(مراقب تعليمي)، ولصالح ذوي المسمى الوظيفي (مراقب تعليمي)، وكذلك كانت الفروق بين ذوي المسمى الوظيفي(مدير تربية) وبين ذوي المسمى الوظيفي (رئيس قسم) ولصالح ذوي المسمى الوظيفي (رئيس قسم).

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالإجابة على السؤال الثالث والذي نصه

ما الأسس التربوية المقترحة للنظام التعليمي في ليبيا بناءً على الاتجاهات التربوية المعاصرة؟

تم اقتراح الأسس التربوية للنظام التعليمي في ليبيا بناءً على إجابات أفراد عينة الدراسة على واقع النظام التعليمي الليبي، إذ تم اختيار الأسس التي حصلت على تقدير متوسط ومنخفض، وللتأكد من مدى دقة اختيار هذه الأسس تم إجراء التحليل العاملي بطريقة المكونات الرئيسية (Principal Component Analysis) لبحث العوامل المسؤولة عن الأداء على أداة الدراسة، وبينت نتائج التحليل العاملي وجود (13) عامل كانت قيم الجذور الكامنـــــة لها أكبر من الواحد الصحيح، ويبين الجدول (33) قيم الجذور الكامنة ونسبة التباين المفسر ونسبة التباين التراكمية للعوامل.

جدول (33). الجذور الكامنـــــة و نسبة التباين المفسر للعوامل على المقياس

العامل / الفقرة	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	نسبة التباين التراكمية
1	8.02	18.22	18.22
2	3.09	7.02	25.25
3	3.03	6.89	32.13
4	2.42	5.50	37.64
5	1.90	4.33	41.97
6	1.74	3.95	45.92
7	1.49	3.38	49.30
8	1.47	3.35	52.65
9	1.33	3.01	55.66
10	1.27	2.89	58.55
12	1.17	2.66	61.21
13	1.06	2.41	63.61
15	1.03	2.34	65.95
18	.984	2.24	68.19
19	.942	2.14	70.33
20	.850	1.93	72.26
21	.826	1.88	74.14
22	.782	1.78	75.92
23	.736	1.67	77.59
24	.685	1. 56	79.15
25	.671	1.52	80.67
26	.625	1.42	82.09
27	.610	1.38	83.48
28	.563	1.28	84.76
29	.526	1.19	85.96
30	.498	1.13	87.09

الفقرة \ العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	نسبة التباين التراكمية
31	.487	1.11	88.19
33	.469	1.06	89.26
34	.437	.994	90.25
36	.398	.904	91.16
37	.393	.893	92.05
38	.388	.881	92.93
39	.366	.831	93.76
40	.344	.781	94.54
41	.306	.695	95.24
42	.284	.646	95.89
43	.283	.644	96.53
44	.268	.610	97.14
45	.246	.560	97.69
46	.221	.503	98.20
47	.216	.491	98.69
48	.208	.472	99.16
49	.193	.439	99.60
50	.174	.396	100.00

يلاحظ من الجدول (33) أن (13) عامل كانت قيم الجذر الكامن لها ذات دلالة (أكبر من 1 صحيح)، كما يلاحظ إن قيمة الجذر الكامن للعامل الأول (8.02) وإن نسبة التباين المفسر للعامل الأول تساوي (18.22%) * ويلاحظ من الجدول (34) إن نسبة الجذر الكامن للعامل الأول إلى العامل الثاني أكبر من (2)، وهذا مؤشر على أن المقياس يقيس بعداً واحداً والجدول (34) يبين قيم تشبع الفقرات على العوامل.

جدول (34). تشبع الفقرات على العوامل المستخلصة للمقياس

الفقرة	تشبع الفقرة بالعامل												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1	**.387**	.093	.085	-.259-	.214	-.116-	-.010-	.138	-.311-	.294	-.446	.032	.071
2	**.423**	-.307	.240	-.322-	.078	-.024-	.177	.154	-.123-	-.15-	-.408	.039	-.045
3	.343	-.283	**.492**	-.044-	.322	.272	-.096-	.130	.135-	-.11-	-.039	.047	-.171
4	**.358**	-.501	.341	-.032-	.288	.202	.094	.224	.077	-.132	.042	-.036	-.024
5	**.328**	-.431	.332	-.070-	.304	.141	.101	.207	.089	.052	.071	-.113	.026
6	**.495**	-.254	-.008	.080	.316	-.154-	.152	-.007-	.057	.465	.148	.128	-.039
7	**.380**	-.371	.013	.033	.121	-.189-	.024	-.130-	.315	.213	.109	-.098	-.191
8	**.474**	-.359	-.193	.053	.086	-.347-	.203	-.155-	.227	.010	-.178	-.111	.115
9	**.538**	-.083	.046	.085	.207	-.508-	-.051-	-.297-	.108	-.026	-.081	-.062	.039
10	.300	.218	**.409**	.004	.266	-.319-	-.057-	-.387-	-.018-	-.221	.023	.172	.192
12	**.399**	-.333	-.076	.367	-.259-	-.164-	.048	.085	-.069-	-.128	-.278	.231	.038
13	.383	-.142	-.038	**.481**	-.307-	-.106-	-.046-	-.115-	.010	-.167	-.010	.178	-.038
15	**.476**	.099	.086	.487	-.104-	-.008-	-.008-	.112	.223	-.075	-.071	.064	-.122
18	**.526**	-.226	.139	.364	-.213-	.229	.056	-.094-	-.206-	.058	.109	-.037	.196
19	**.492**	-.301	.089	.395	-.293-	.144	.029	-.043-	-.123-	.046	.201	-.057	.222
20	.362	.259	.088	.275	.141	-.106-	-.193-	-.194-	-.151-	.169	.111	**.444**	-.172
21	**.375**	.356	.042	.265	-.069-	.348	.044	-.053-	-.136-	.059	-.284	-.065	.075
22	**.393**	.366	-.028	.268	.119	.387	-.023-	-.086-	.269	.247	-.173	.040	-.043
23	.178	.297	.155	.175	.236	**.399**	.027	-.119-	.461	-.180	-.091	-.159	.004
24	**.517**	.154	-.31-	.182	.129	.105	.013	-.102-	.053	-.073	-.278	-.115	.050
25	**.399**	.178	-.34	-.069-	.092	-.063-	-.147-	-.163-	.155	-.036	-.023	-.324	.281
26	**.363**	-.139	-.215	-.066-	.193	.295	-.142-	.096	.197	.084	.079	.246	.165
27	**.549**	-.117	-.140	-.376-	.036	.179	-.251-	-.087-	-.097-	.037	.089	.109	.305
28	**.492**	-.033	-.269	-.421-	.050	.184	-.135-	-.215-	-.120-	-.052	.020	.265	.171
29	**.516**	-.061	-.442	-.252-	-.081-	.209	-.062-	-.144-	-.070-	.038	-.010	.119	-.191
30	**.546**	-.271	-.224	-.290-	-.136-	.188	-.003-	-.264-	-.051-	-.184	.121	-.111	-.264
31	**.582**	-.159	-.099	-.233-	-.165-	.114	-.116-	-.318-	.013	-.193	.079	-.123	-.292
33	**.439**	.209	.433	-.029-	.040	-.179-	-.317-	.031	-.273-	.092	.070	-.240	-.057

تشبع الفقرة بالعامل													الفقرة
13	12	11	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	
-.099	-.335	.016	-.124	-.186-	-.011-	-.385-	-.182-	.040	.137	.258	.008	**.505**	34
-.126	-.023	.207	.209	.085	.194	-.163-	.036	-.379-	.041	.201	-.267	**.441**	36
-.052	-.002	-.097	.053	.189	.214	-.113-	-.052-	-.271-	-.143-	.327	.331	**.368**	37
.318	-.058	-.043	.055	.205	.314	-.400-	-.075-	-.278-	-.116-	.121	.083	**.349**	38
.121	.153	.192	-.044	.247	.059	-.002-	-.011-	-.200-	-.393-	**.446**	.334	.272	39
-.123	.204	-.032	-.095	.350	-.039-	.143	-.194-	-.157-	-.379-	.271	.258	**.392**	40
-.156	-.021	-.081	-.111	.033	.163	.289	-.065-	-.299-	-.239-	-.133	.079	**.560**	41
.000	.008	-.210	.185	-.109-	.083	.222	-.007-	-.348-	-.111-	-.045	.006	**.505**	42
.157	.064	.128	.062	-.156-	-.210-	.353	.079	-.072-	-.019-	**.571**	.247	.184	43
.043	-.148	.148	.045	-.132-	-.244-	**.554**	.082	-.015-	-.044-	.296	.276	.242	44
.067	-.227	.188	.246	-.100-	.141	.238	.009	-.016-	-.112-	-.357	.328	**.457**	45
-.274	-.039	.051	.141	-.092-	.078	-.086-	-.087-	.015	.035	-.155	**.561**	.355	46
-.087	-.009	.130	-.122	-.137-	.248	-.027-	-.093-	.313	-.017-	-.260	.311	**.448**	47
-.093	.087	.125	-.284	-.101-	.245	.063	.097	.278	.265	-.027	.327	**.424**	48
.052	.134	.167	-.067	.028	.331	.146	-.178-	.187	.112	-.419	.117	**.477**	49
.162	-.028	.245	-.322	-.018-	.248	.213	-.223-	.006	.027	-.223	-.010	**.479**	50

يلاحظ من الجدول (34) إن (35) فقرة تشبعت على العامل الأول، وفقرة واحدة ذات الرقم (46) تشبعت على العامل الثاني، و(4) تشبعت على العامل الثالث وهي ذوات الأرقام (3،10،39،43)، وفقرة واحدة ذات الرقم (46) تشبعت على العامل الرابع، و وفقرة واحدة ذات الرقم (23) تشبعت على العامل السادس،وفقرة واحدة ذات الرقم (44) تشبعت على العامل السابع، وفقرة واحدة ذات الرقم (20) تشبعت على العامل الثاني عشر، وتم اعتماد درجة التشبع(30،.) فأكثر للحكم على تشبع الفقرة بالعامل، وعليه فقد تم حذف الفقرات التي لم تتشبع على العامل الأول.

وبناءً على نتائج الجدول (34) فان الدراسة تقترح الأسس التربوية التالية:

الأسس التاريخية

- إخضاع النظام التعليمي الليبي لرؤى إيديولوجية تتحكم في مفرداته واتجاهاته.
- تنمية قيم المواطنة لدى الناشئة من خلال عرض وتحليل جهاد وبطولات الشعب الليبي.
- إتاحة الاطلاع على نتاج المفكرين السابقين على المستوى المحلي والعربي والعالمي.
- تتبع المسار التاريخي لتطور المجتمع الليبي من خلال المساقات التعليمية.

الأسس السياسية

- تعزيز مبادئ الديمقراطية (العدل والمساواة والحرية والمشاركة السياسية).
- تقوية أواصر الأخوة والمصالحة بين أبناء المجتمع الواحد وتعزيزها داخل النظام التعليمي.
- بناء وعي تربوي شامل لضرورات وحدة الأمة لدى الناشئة.
- الانفتاح على العالم بفتح آفاق التواصل أمام الناشئة للاطلاع على المستجدات التعليمية والتعلمية.

الأسس الدينية

- ترسيخ ثقافة الحوار الفعَال داخل النظام التعليمي الليبي، استناداً إلى النص القرآني " اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ ".
- تقوية الوازع الديني لدى الناشئة بتصميم برامج دينية للمؤسسات التعليمية تبين آثار الإعلام السلبي.

الأسس الفلسفية

- بناء الإنسان القادر على حمل رسالة الاستخلاف في الأرض بالعبادة والتعمير.
- اعتماد النص القرآني، وأراء السابقين من علماء الأمة في تحديد قوام الفلسفة التربوية للنظام التعليمي الليبي.

الأسس الاقتصادية

- غرس قيم أخلاق المحافظة على المال العام لدى الناشئة.
- تخصيص نسبة كبيرة من مبالغ الميزانية التسييرية لقطاع التربية والتعليم.
- ربط النظام التعليمي بمتطلبات واحتياجات سوق العمل.

الأسس الاجتماعية

- تمييز التركيب البيولوجي والوظائف الاجتماعية التي تميز كل جنس عن الأخر في النظام التعليمي.
- إعداد برامج تعليمية تعد الأجيال من أجل الحياة.
- إحياء قوى التقدم الاجتماعي وتقويتها داخل المنظومة التعليمية.
- تمكين الناشئة من التصرف بذكاء اجتماعي حيال قوانين التطور الاجتماعي.
- الارتقاء بالمستوى المعيشي مادياً ومعنوياً لأبناء المجتمع عن طريق إحداث التغيير الاجتماعي.
- ترسيخ معايير الجدارة لدى الناشئة بعيداً عن الانتماء القبلي والمراكز الاجتماعية والسياسية.
- غرس قيم العلاقات المجتمعية لدى الناشئة المبنية على أسس التعاون بين مكونات المجتمع المحلي.

الأسس الثقافية

- تعزيز مبادئ التربية المستمرة والتعلم مدى الحياة لمواكبة التغيرات السريعة.
- غرس ثقافة تقبل الآخر لوناً وفكراً وروحاً بين المتعلمين.
- تربية الناشئة على ثقافة التسامح والاحترام للتنوع العرقي والثقافي في المجتمع الليبي.
- توعية النشء ثقافياً بحقائق العصر ومعطياته من خلال المحتوى التربوي والتعليمي.

الأسس النفسية

- تأسيس رؤى هادفة لدى الناشئة حيال المعطيات الحياتية بالمناقشة الهادفة البناءة.
- النهوض بالمواهب الرائدة والطاقات المبدعة واحتوائها عبر برامج مصممة ومدروسة.
- تنمية قيم الإسلام الأخلاقية في كيفية التعامل بين منتسبي المؤسسات التعليمية.
- تعزيز شخصية التلميذ وتقوية ثقته بنفسه بما يكفل مواجهته لأعباء وأدوار ومسئوليات المجتمع.
- إرساء دعائم التفكير الناقد لبناء شخصية المتعلم المتوازنة القادرة على اكتساب المعرفة العلمية الواعية.

الأسس التعليمية

- اعتماد شبكة معلومات للتواصل بين مؤسسات التعليم والتعلم المختلفة لإتاحة فرص الإثراء العلمي والتحري عن المعلومات الهادفة أمام التلاميذ.
- تأسيس قواعد الطرق المراعية للفروق الفردية بين التلاميذ داخل المؤسسة التعليمية وصولا لتعلم مميز.
- تفعيل مراكز البحوث داخل المؤسسات التعليمية للارتقاء بأساليب البحث العلمي سعياً لإكساب المعرفة وبالتالي إنتاجها.
- تربية الناشئة على قيم التنافس الايجابي في برامج النشاط المختلفة.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتضمن هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة في الفصل الرابع، بالإضافة إلى تقديم عدد من التوصيات المنبثقة عنها، وقد تمت مناقشة النتائج وفقاً لترتيب أسئلة الدراسة التي تم عرضها في فصل النتائج، وفيما يلي تفصيل ذلك:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

والذي نص على "ما واقع النظام التعليمي في ليبيا من وجهة نظر الخبراء التربويين؟"

أشارت النتائج الواردة في جدول (5) إلى أن التقدير الكلي لواقع النظام التعليمي في ليبيا من وجهة نظر الخبراء التربويين حصل على متوسط حسابي قيمته (2.63)، وانحراف معياري (0.37)، وبتقدير متوسط، وربما يعزى ذلك إلى أن النظام التعليمي في ليبيا قد غابت عنه الرؤية المستقبلية لدور التعليم والمعرفة باعتبارهما العامل الأهم في الوصول بالمجتمع إلى مصاف الدول المتقدمة، وركز بشكل رئيس على الناحية التعليمية التقليدية لإعداد كوادر علمية متخصصة تزود بها سوق العمل، ويعد ذلك مؤشرًا إلى أن القائمين على وضع السياسات التعليمية للنظام التعليمي الليبي لا يقومون بمتطلبات أدوارهم المناطة لهم في عصر التفجر المعرفي والتقدم التكنولوجي. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الخزاعلة (2007).

وقد حصلت الأسس **(الدينية)** على أعلى متوسطات حسابية تفوق تقدير واقع النظام التعليمي ككل. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (3.61) وانحراف معياري (0.63) وربما يفسر ذلك، بأن النظام التعليمي في ليبيا يعبر عن التوجه المتميز لأبناء المجتمع الليبي في التمسك بالدين الإسلامي والمحافظة على حفظ وتلاوة القرآن الكريم فجاء النظام التعليمي بأهداف تنسجم أساسا مع السياق الاجتماعي الثقافي السائد. والواقع أن هذه الدرجة لواقع الأسس الدينية تشكل قاعدة متينة للمحافظة على الفكر الإسلامي وانطلاقاً نحو المعرفة والحداثة. وتراوحت قيم متوسطات فقرات (الأسس الدينية) بين (38 .4-2.92). حيث حصلت الفقرة (16) والتي نصها: "يشجع النظام التعليمي الليبي على حفظ وتلاوة القرآن الكريم" على الترتيب الأول، بمتوسط حسابي (4.38)، وانحراف معياري (0.83)، وبتقدير مرتفع، ويعزى ذلك إلى أن علاقة المجتمع الليبي بعقيدته الإسلامية قوية ومتينة، وحبهم للقرآن الكريم وحفظه، توارثه جيل عن جيل، وهذا

التمسك المجتمعي بكتاب الله حتم على النظام التعليمي الليبي بذل المحاولات الجادة والمستمرة لتوفير بيئة تعليمية تمثلت في تدريس علوم الدين لمختلف المراحل التعليمية، وتشجيع حفظ كتاب الله سواء بإجراء مسابقات حفظ القرآن الكريم بين المدارس أم بين التلاميذ داخل المدرسة الواحدة، ورصد الجوائز التشجيعية والمكافآت المخصصة للحُفاظ ؛ الأمر الذي يؤكد عناية هذا النظام التعليمي بهذا النوع الخاص والمتميز من التعليم.

كما حصلت الفقرة (15) والتي نصت على: " يعتمد النظام التعليمي الليبي برامج دينية تبين آثار الإعلام السلبية على الناشئة" على الترتيب الأخير، بمتوسط حسابي (2.92)، وانحراف معياري (1.09)، وبتقدير متوسط، وربما يعزى ذلك إلى عدم قدرة المسئولين على تأسيس قاعدة صلبة لرؤية تربوية تواجه المد الإعلامي، رغم إدراكهم لمظاهر الاستلاب الإعلامي وتأثير ذلك على الناشئة، فاقتصرت جهودهم المبعثرة على مجرد اجتهادات وطموحات فردية، في الوقت الذي تحتاج المواجهة إلى برامج تربوية يلتف حولها التربويون والمفكرون وأصحاب الرأي، لصنع جيل المستقبل من أجل مستقبل الجيل، هذا فضلاً عن التنسيق والتعاون بين وزارات التربية والإعلام والثقافة.

وبحسب نتائج جدول (5) فقد حصلت الأسس (**الثقافية**) على متوسطات حسابية قدرها (3.05)، وانحراف معياري (0.56)، وبتقدير متوسط، وربما يعزى ذلك إلى أن العملية التعليمية عملية اجتماعية توظف المعرفة في خدمة الحياة الاجتماعية للناشئين وهذا النتيجة تحتم تكثيف المحاولات وبذل الجهود في تكريس ثقافة المجتمع الليبي، المستمدة من الثقافة الإسلامية، وبالتالي محاولة التركيز على الركن الأخلاقي والسلوكي المتمثل في قبول الاختلاف والتنوع بين الذات والآخرين، بالوسائل السلمية المتحضرة، أي بقيم الاحترام والتسامح والتعاون.

وتراوحت قيم متوسطات فقرات (الأسس الثقافية) كما يظهرها الجدول (7) بين (4.15-2.01) حيث حصلت الفقرة (35) والتي نصها: " يكرس النظام التعليمي الليبي تقديس التراث والتمسك بإرث الأجداد الفكري." على الترتيب الأول، بمتوسط حسابي (4.15)، وانحراف معياري (0.97)، وبتقدير مرتفع وربما يعزى ذلك إلى أن ماضي الأمة الإسلامية مليء بالمفاخر، والباحث في أسس الحضارة الإنسانية الحالية يجد بشهادة التاريخ أن علماء الإسلام قدموا للإنسانية رسالة فكرية وعلمية وحضارية جد مهمة، كرسها النظام التعليمي سعياً لتحقيق المثل العليا وتأكيداً لأصالة الأمة الحضارية وترسيخ جذورها.

كما حصلت الفقرة (37) والتي نصت على: " يبثّ النظام التعليمي الليبي من خلال محتواه الوعي الثقافي بحقائق العصر ومعطياته في النشء." على الترتيب الأخير، بمتوسط حسابي (2.01)، وانحراف معياري (0.85)، وبتقدير منخفض، ويفسر ذلك أن النظام التعليمي الليبي خضع لمدة أربعة عقود لثقافة السلطة الحاكمة القامعة للانفتاح والمبادرة الإيجابية، المرسخة لثقافة الانكماش، واتخاذ موقف الدفاع حيال ما سمي بـ'الغزو الثقافي' وبفضل التغيير الذي حدث، صار الأمل الحقيقي في الصمود رهناً بالتعلم واستيعاب وإتقان ما لدى الآخرين من رصيد المعارف وفنون الإنتاج، ثم في الثقة بالذات والشعور بالواجب الحضاري، وإصلاح شؤوننا الداخلية بعدما فسدت وتدهورت، بدءاً من أنظمة الحكم ومروراً بنظام التعليم ومواقع الإنتاج والخدمات. إذ نحتاج احتياجاً أساسياً وعميقاً لاستيعاب أهم منجزات الحداثة. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الصغير(2004) في جمود الخطط وقلة التنوع في طرائق وأساليب التعليم، وعدم مواكبتها للتطور العلمي الحاصل.

وحصلت الأسس (**الفلسفية**) على تقدير متوسط، بمتوسطات حسابية قدرها (3.05) وانحراف معياري (0.63)، كما في الجدول (5)، ويمكن تفسر ذلك، بأن هذا الواقع يفرض على القائمين على النظام التعليمي صياغة فلسفة لتربية أبنائه تنطلق من مجموعة الأفكار العامة والمبادئ الكلية التي توجه العملية التربوية. فكل منهاج ينطلق من فلسفة تربوية معينة هي فلسفة المجتمع و ثقافته، وفقاً للصورة التي تعكس مثله العليا واتجاهاته و اهتماماته، ووفقاً للمعايير التي يرضاها والتي بموجبها يقرر تنتظم أهداف واضحة في ذهن واضع المنهاج، وفي ذهن مؤلف الكتاب المدرسي، و في ذهن المشرفين على تطبيق المناهج و تطويرها، و في ذهن المعلم الذي يتولى المهام المباشرة لتحقيق أهداف التربية. وتراوحت قيم متوسطات فقرات (الأسس الفلسفية) كما يظهر في الجدول (8) بين (3.76− 2.07) حيث حصلت الفقرة (17) والتي نصها: "يتبنى النظام التعليمي الليبي الفلسفة الإسلامية لإيجاد أجيال تتسم بوضوح الهوية " على الترتيب الأول، بمتوسط حسابي (3.76)، وانحراف معياري (0.87)، وبتقدير مرتفع، ويفسر ذلك، إدراك المسؤولين التربويون لدور العقيدة الإسلامية في إرساء قواعد السلوك والأخلاق الحميدة في المجتمع، وخلق التوازن الفكري وإحياء القيم، الأمر الذي يعجّل في نهوض المجتمع، وهم بذلك يعملون على تبني رؤية فلسفية توجه حركة البناء، ووفقاً لخصوصية المجتمع الليبي لا تكون إلا على أرضية إسلامية تجمع بين العلم والضمير، بين الخلق والفن، وبهذا السبيل تعتدل شخصية الإنسان، ويتم توازنها، وتتعانق جوانب الروح والمادة فيها، ولا تخفى فعالية الروح، فالروح إذا ما اندفعت بالإنسان فإنما تندفع به لتوظف طاقاته وفكره طبقاً لمثل أعلى ينشر لونه وذوقه وفعله

وأسلوبه على رقعته الجغرافية والبشرية معاً. وبهذا النوع من الأفراد تعود الروح القرآنية إلـــى توجيه السلوك في المجتمع، فتكون الثمرة وضوح الهوية التي تؤدي إلى نهضة شاملة.

كما حصلت الفقرة (20) والتي نصت على: " يعتمد النظام التعليمي الليبي التنمية العقلية، لا الحشو بالمعارف والمعلومات"، على الترتيب الأخير، بمتوسط حسابي (2.07)، وانحراف معياري (0.95)، وبتقدير منخفض، ويمكن أن يفسر ذلك بأن الرؤية الإستراتيجية الشاملة للتطوير مازالت ضبابية وغير مكتملة، ولا تواكب حجم التفجّر المعرفي والتقدم العلمي الحاصل في العالم، إذ أنها مازالت في بداياتها في مجال الأخذ بتنمية قدرات المعلمين عن طريق الدورات التدريبية في مجال طرائق التدريس الذي تفضي إلى إنتاج طرائق معرفية جديدة، تسهم في إحداث تحولات وإضافات ذات قيمة على الصعيد العمل التربوي. إضافة إلى كون النظام التعليمي الليبي يركز حالياً على عملية تنقيح منظومته من شوائب النظام السابق.

وحصلت الأسس **(الاجتماعية)**، على تقدير متوسط، بمتوسطات حسابية قدرها (2.80) وانحراف معياري (0.60)، كما في الجدول (5) وحصول هذا البعد على هذا التقدير يعكس تأثير الأفكار والممارسات السياسية المتجذرة منذ (42) عاماً في المجتمع الليبي والتي انعكست على الجانب الاجتماعي، ومن مظاهرها التدني الملحوظ للمستوى المعيشي للأسرة الليبية، وما ترتب عليه من ركود في الحياة الاجتماعية، كل هذا يحتم على القائمين على العملية التعليمية بلورة الأفكار والآراء الحادثة والناشئة التي حصلت في المجتمع الليبي في النواحي السياسية، لإحداث تنمية لشخصية الفرد ليتمكن من تحمل المسؤوليات الاجتماعية وإدراك حقوقه الاجتماعية. وتراوحت قيم متوسطات فقرات (الأسس الاجتماعية) كما يظهرها الجدول (9) بين (2.45–3.24)، حيث حصلت الفقرة (30) والتي نصها: " يرسخ النظام التعليمي الليبي معايير الجدارة لا الانتماء القبلي أو المركز الاجتماعي أو السياسي." على الترتيب الأول، بمتوسط حسابي (3.24)، وانحراف معياري (1.04)، وبتقدير متوسط. وربما تفسر هذه الاستجابة من قبل عينة الدراسة، بأن بوادر معايير الجدارة موجودة ولو بشكل بسيط داخل النظام التعليمي، وأن الرؤية المستقبلية للنظام التعليمي الليبي ستعمل على تكريس مفهوم الجدارة عوضاً عن الجور والمحاباة. لتصبح ثقافة مجتمعية في ظل دولة القانون والمؤسسات المأمولة.

كما حصلت الفقرة (28) والتي نصت على: " يمكّن النظام التعليمي الليبي من التصرف بذكاء اجتماعي حيال قوانين التطور الاجتماعي" على الترتيب الأخير، بمتوسط حسابي (2.45)، وانحراف معياري (0.79)، وبتقدير متوسط، ويمكن أن يفسر ذلك بأن الدراسات النظرية التي

تقدم للتلميذ غير كافية لتزويده بقدرات تمكنه من التأقلم مع قوانين التطور الاجتماعي، لمواجهة التعقيدات والتحولات السريعة.

ومن خلال النتائج نجد أن (**الأسس التاريخية**) تحصلت على تقدير متوسط، بمتوسطات حسابية قدرها (2.71) وانحراف معياري (0.65) ويمكن أن يفسر ذلك، أن مناهج التاريخ المتوفرة غير متصلة بالواقع الليبي تفاصيله وأبعاده، وما نال هذه التفاصيل والأبعاد من جرائم تشويه للتاريخ وطمس للهوية الليبية، حيث يجهل التلميذ الليبي الكثير من الوجوه المشرقة الليبية، كما ضاعت الهوية الإسلامية وسط خضم تكريس مفهوم العروبية، حيث قدم للتلميذ الليبي كل البطولات بمصطلح العروبة (الفتوحات العربية) (القائد العربي خالد بن الوليد)، بالإضافة لتزوير أصل وانتماء الأمم فكل الأمم عربية، كقولهم وضع العرب الكنعانيون الحروف الأبجدية ونقلوها إلى العالم، وابتكر العرب الأرقام الحسابية، واكتشف العرب المعادن وطوعوها، ووضع العرب في بابل أسس علم الفلك، ووضع العرب في وادي النيل أسس علوم الطب و الصيدلة و تفردوا بعلم التحنيط. وهذا الواقع المشوه للتاريخ والمستثني تماماً لمعرفة التلميذ الليبي بحضارته التي تعكسها المدن التاريخية والتي لا يعرف عنها إلا القليل، يضع هذا الواقع القائمين على التعليم في ليبيا أمام مهمة إبراز التاريخ الليبي الحقيقي قديمه وحديثه، وإبراز تفاصيل التاريخ الإسلامي الذي ظل مشوهاً ومحظوراً لسنوات وذلك بإعادة كتابته. وأشارت النتائج الواردة في جدول (10) إلى أن درجات فقرات الأسس التاريخية من وجهة نظر الخبراء التربويين قد تراوحت قيم متوسطاتها بين (3.08 – 2.39). حيث حصلت الفقرة (1) والتي نصها: " يخضع النظام التعليمي الليبي لرؤى إيديولوجية تتحكم في مفرداته واتجاهاته" على الترتيب الأول، بمتوسط حسابي (3.08)، وانحراف معياري (0.94)، وبتقدير متوسط، وهذا مؤشر على أن النظام التعليمي الليبي يعوزه تحديد الرؤى الأيدلوجية التي يسير وفقها والتي ستكون بعد إحداث التغيير أيدلوجية الفكر البنّاء والمعرفة الهادفة بعيداً عن أيدلوجية الفكر الأخضر. وحصلت الفقرة (3) والتي نصها: " يحوي النظام التعليمي الليبي برامج ترسخ الحفاظ على المدن التاريخية " على الترتيب الأخير، بمتوسط حسابي (2.39)، وانحراف معياري (0.99)، وبتقدير متوسط، فهي نتيجة طبيعية، لكون النظام التعليمي في ليبيا الجديدة مازال في طور النهوض بسياساته التربوية، ويسعى إلى تطوير وتحديث رُؤاه والتجديد فيها، بما يتناسب وحجم التقدم العلمي المرجو، والتسارع في وضع دعائم سياسات الحفاظ على الإرث التاريخي الذي يعكس الوجه المشرق لليبيا المستقبل. بعد أن ساد المدن التاريخية الليبية الإهمال المقصود طوال حكم القذافي، نتيجة

لما يعرف بسياسة التحديث والارتقاء، التي صورت المدن التاريخية على أنها أرث يعكس التأخر والجمود والخنوع للمستعمر، وزرعت هذه المفاهيم في عقول الناشئة.

كما تحصلت **(الأسس السياسية)** على تقدير متوسط، بمتوسطات حسابية قدرها (2.67) وانحراف معياري (2.67)، كما يظهرها الجدول(5) ويعزى ذلك إلى أن التربية السياسية للنظام التعليمي الليبي تأسست على أفكار ونظريات الفكر السابق، هذه النظريات المستمدة من اتجاهات وتوجهات شتى ومنها أن ليبيا أرض كل العرب، وليبيا مع الوحدة الأفريقية، والاشتراكية أساس بناء الدولة، والقرآن دستورنا، واللجان في كل مكان، ومن تحزب خان، وغيرها. هذه الأفكار ملأت عقول التلاميذ، ولم يروا الكثير منها على أرض الواقع، مما أفرز أجيالاً خالية من الولاء لهذا الفكر، متعطشة لتطبيق مفاهيم الحرية والديمقراطية والعدالة، والبحث عن سبل التعاون مع الآخر والانفتاح عليه، وهذا يقتضي من القائمين على النظام التعليمي في ليبيا تربية الأجيال على تشرب الولاء للدين والوطن، وغرس قيم المواطنة، وتكريس مفاهيم الانفتاح وأسس التعامل مع معطيات العولمة وعدم الانكفاف على الذات، وهذا يتطلب وقتاً ليس باليسير. وتراوحت قيم متوسطات فقرات (الأسس السياسية) كما يظهرها الجدول (11) بين (3.20 – 1.96). حيث حصلت الفقرة (8) والتي نصها: " يسعى النظام التعليمي الليبي لبناء وعي تربوي شامل لوحدة الأمة"، على الترتيب الأول، بمتوسط حسابي (3.20)، وانحراف معياري (0.93)، وبتقدير متوسط، وربما يعزى ذلك إلى أن المجتمع الليبي جزء من المجتمعات العربية التي تعيش في عصر الاختراق والتفتت والتبعية، عصر العولمة والاستلاب المعرفي وتغييب الثقافات الوطنية في إطار سيادة النمط الاستبدادي للقطب الواحد، وفي ظل انحسار المنظومات الفكرية الكبرى لصالح قوانين السوق وشروط صندوق النقد الدولي ضمن صيرورة إضعاف دور الدولة الوطنية وإقصاء مفهوم الدولة الأمة كحاوٍ موضوعي للنشاط الاقتصادي الاجتماعي. في ظل ذلك وغيره يحاول النظام التعليمي الليبي، إعادة طرح المسائل الأساسية في الحياة الفكرية، مفهوم الوحدة العربية، في إطار تحليل الوحدة العربية كمشروع نهضوي.

كما حصلت الفقرة (10) والتي نصت على: " يبدي النظام التعليمي الليبي المرونة الكافية في سياسة التعامل مع معطيات العولمة وإفرازاتها "، على الترتيب الأخير، بمتوسط حسابي (1.96)، وانحراف معياري (0.97)، وبتقدير منخفض، ويمكن أن يفسر ذلك، إلى أنه يستحيل، نظريًّا وواقعيًّا وتجريبيًّا، التعامل مع إفرازات العولمة في ظل نظام تربوي، قائم على مراكز بحث معطلة، لا تجابه التغيرات السريعة والمتلاحقة التي تفرزها العولمة، وفي ظل عودة

المجتمع الليبي إلى المشهد الحضاري العالمي سيضفي هذا التحــول علــى العمليــة التعليميــة تغييرات جوهرية في الشكل والمضمون تجعل المتعلم قادراً على التكيف مع التغيــر والتعامــل معه.

وتحصلت **(الأسس النفسية)** على تقدير منخفض، بمتوسطات حسابية قدرها (2.01) وانحراف معياري (0.50) كما يظهرها الجدول (5) وربما يعزى ذلك، إلى أن المناهج والبرامج التعليمية في الفترة السابقة كانت خالية من أي أنشطة تلبي حاجات التلاميذ الانفعالية والسلوكية والاجتماعية، لذا فإنه من الأهمية بمكان أن يأخذ المعنيون الحاليون بشؤون التعليم في الاعتبار خصائص نمو التلميذ وحاجاته، وميوله، وأنماط سلوكه، وينظر إلى كل هذه المكونات عند وضع المنهاج، وإدخال البرامج الحديثة التي تساعد على التعرف على التكوين النفسي والشخصي للتلميذ. وتراوحت قيم متوسطات فقرات (الأسس النفسية) بين (2.60– 1.53)، كما يظهرها الجدول (12)، حيث حصلت الفقرة (41) والتي نصها: " طبيعة العلاقات الإنسانية داخل النظام التعليمي الليبي مبنية على القيم الأخلاقية الإسلامية" على الترتيب الأول، بمتوسط حسابي (2.60)، وانحراف معياري (1.09)، وبتقدير متوسط. وهذا المؤشر يشير إلى رسوخ قيم العقيدة الإسلامية لدى بعض أفراد المجتمع الليبي، مما أوجد إلى حد ما روح التعامل المبني على أسس الأخلاق الإسلامية، فروح التربية الإسلامية لا تزال ملموسة رغم الدمار النفسي الذي خلفته تربية الفكر الأخضر، فالقيم الإسلامية تأصلت لدى البعض في المجتمع الليبي المسلم حتى أصبحت تقاليد تربوية موروثة لديهم، وهذا أساس محمود للانطلاق نحو بناء المجتمع الليبي الجديد.

كما حصلت الفقرة (43) والتي نصت على: " يزخر النظام التعليمي الليبي بالبرامج التي تعمل على صقل شخصية المتعلم عبر خبرات مصممة ومدروسة." على الترتيب الأخير، بمتوسط حسابي (1.53)، وانحراف معياري (0.76)، وبتقدير منخفض، ويمكن القول: إن السبب في ظهور هذه النتيجة يعزى إلى أن دور المدرسة انحسر في وظيفة التدريب على مهارات يحتاج التلميذ بعضها، أما المهارات الأخرى فلا تملك المدرسة خبرات تدريبه عليها، وفي ظل المعطيات الجديدة والتغير الحاصل أصبحت في حاجة إلى إعادة هيكلة أهدافها، وآليات تحقيقها، وإعادة تصميم برامجها ومبانيها بما يتماشى وشخصية التلميذ المرغوب تحقيقها.

وقد حصلت الأسس **(التعليمية)** على متوسط حسابي (1.85) وانحراف معياري (0.55)، وعلى تقدير منخفض، كما يظهرها الجدول (5)، وربما يعزي الحصول على هذه النتيجة

المنخفضة إلى أن العملية التعليمية خضعت لثقافة سيطرة وقهر، لا ثقافة احتواء ووعي، وانعكس هذا الواقع على مسيرة المجتمع الليبي طيلة عهد حكم القذافي، ومازالت ظاهرة الاستلاب الفكري مظهراً من مظاهر امتداده في الإطار الفكري والتربوي. ويقف الخبراء التربويون في ليبيا اليوم أمام تحديات عملية كبيرة للنهوض بالواقع التعليمي. وتراوحت قيم متوسطات فقرات(الأسس التعليمية) بين (2.40– 1.50)، كما يظهرها الجدول (13)، حيث حصلت الفقرة (50) والتي نصها: " يتيح النظام التعليمي الليبي التنافس الايجابي في المناشط المختلفة " على الترتيب الأول، بمتوسط حسابي (2.40)، وانحراف معياري (0.91)، وبتقدير متوسط. ويمكن أن تفسر هذه النتيجة بأن السياسات التعليمية الموجهة لنظام التعليم في ليبيا وضعت النشاط المدرسي في هيئة حصص تشمل الرياضة والرسم والموسيقي، والتي في واقع الأمر لا تتعدى كونها إجراءات شكلية ليست لديها أي أهداف ذات قيمة فهي تمثل فترات راحة تتخلل المواد الدراسية. وتشغل مساحة صغيرة من الأسبوع الدراسي، وتعود عدم فاعلية هذه المناشط إلى غياب الأهداف المحددة الواضحة والصحيحة لدى الإدارة العليا للتعليم أفقد هذا القسم فاعليته، حيث ظل النشاط المدرسي اسماً فقط دون أي تأثير يذكر على مفردات العملية التعليمية خلال العقود الثلاثة الماضية.

كما حصلت الفقرة (48) والتي نصت على: " يوفر النظام التعليمي الليبي الطرق المراعية للفروق الفردية بين التلاميذ وصولا إلى تعلم مميز."، على الترتيب الأخير، بمتوسط حسابي (1.50)، وانحراف معياري (0.70)، وبتقدير منخفض، ويمكن القول في ذلك، أن المشاريع التربوية الحديثة تراهن على تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص في التعلم وعدالة الوصول إلى أقصى مراتب الجودة، فإن مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين ينبغي أن تتجاوز الإطار النظري صوب تمثل واع في الممارسة الصفية. وهو ما تفتقر إليه المدرسة الليبية، وهذا يعود إلى طبيعة المعوقات التي تحد من فاعلية أي مشروع تربوي، وفي مقدمتها ضعف التكوين المعرفي الذي يتلقاه المدرسون، وافتقار المدرسة إلى البنية التحتية المناسبة، والقصور الملحوظ في نشر المعرفة التربوية، دون أن ننسى مشكلة تعدد الإطارات المرجعية فيما يتعلق بمنهجيات التدريس. وبالتالي كيف يمكن مراعاة الفروق الفردية في ممارسة تعليمية لا زالت متمسكة بالطريقة التلقينية؟

وكان أقل تقدير للأسس (**الاقتصادية**) حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (1.83)، بانحراف معياري (0.59)، كما يظهرها الجدول (5)، وبتقدير منخفض، ويمكن أن يفسر ذلك، إلى غياب الأهداف الواضحة والصحيحة التي تحدد العلاقة القوية بين التعليم والاقتصاد.

وتوضح هذه النتيجة أن التعليم في ليبيا ينظر إليه على أنه نوع من الخدمات تقدم للناس في عزلة عن العمليات الاقتصادية، فالتنمية الاقتصادية تتطلب تغييراً في عمليات الإنتاج وفى اتجاهات الأفراد وقيمهم نحو العمل، كما تتطلب تدريب هؤلاء الأفراد وإكسابهم المهارات اللازمة لإحداث التطور ومتطلبات التنمية وأساس التنافس المحلى والعالمي الذي فرضته قوى وآليات العولمة. ولا يتم ذلك إلا من خلال دعم وتوجيه الموارد البشرية باتجاه الاكتساب المعرفي، وتوظيفه باتجاه إنتاج المعرفة وتوليدها بصور مبتكرة، لزيادة القيمة الاقتصادية المرجوة من التعليم، بل العكس من ذلك، إذ أن النتيجة التي توصلت إليها الدراسة تبين نمطية النظام التعليمي الليبي، ونمطية توجهاته التي مازال خافياً عليها القيمة الاقتصادية للاكتساب وإنتاج المعرفة. وقد توافقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة في لويس(Lewis , 2002). وتراوحت قيم متوسطات فقرات (الأسس الاقتصادية) بين (2.10 – 1.51) كما أظهرها الجدول (14)، حيث حصلت الفقرة (24) والتي نصها: " يلبي النظام التعليمي الليبي احتياجات ومتطلبات سوق العمل" على الترتيب الأول، بمتوسط حسابي (2.10)، وانحراف معياري (0.96)، وبتقدير منخفض. وربما يعزى ذلك إلى أن نظام التعليم الأساسي والثانوي طيلة العقود الماضية صاحبه توسع أفقي في كافة مستوياته، إضافة إلى بعض التغيرات النوعية، إلا أن هذا التطور وإن شكل تطوراً إيجابياً كمياً، إلا أنه قد لا يكون في الاتجاه المطلوب وقد لا يعطي مؤشراً معبراً عن طبيعية مخرجات النظام التعليمي والتي قد لا تكون ملائمة لمتطلبات سوق العمل، مما أدى إلى وجود خلل في المعروض من القوى العاملة المؤهلة بما أعاق الاستفادة المثلى من الناتج التعليمي المحقق. وجعله مصدراً للبطالة السافرة والمقنّعة، وبالتالي تدني الكفاءة الإنتاجية للاقتصاد الوطني وتزايد مضطرد في النفقات العامة دون أن يقابلها زيادة في الإنتاج. وهذا يشير إلى قصور أساليب الربط بين التعليم والاقتصاد. لاسيما في مجال الأبحاث، التي بينت كيف تكون التربية استثماراً للأموال وتوظيفاً لها. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة يلدرم وسمسك (Yildirm & Simsek 1997) ،

كما حصلت الفقرة (23) والتي نصت على: " توجد برامج إنفاق مبرمجة بشكل يتناسب وحجم العملية التعليمية " على الترتيب الأخير، بمتوسط حسابي (1.51)، وانحراف معياري

(0.70)، وبتقدير منخفض، وتفسر هذه النتيجة الضعيفة بأن الإنفاق على التعليم في ليبيا غير متكافئ وحجم العملية التعليمية، والشواهد على ذلك حية وقوية من خلال تقارير المنظمة الوطنية للتنمية البشرية التي تشير إلى أن الإنفاق على العملية التعليمية شحيح مقارنة بعدد التلاميذ والطلبة داخل المدارس الليبية، ويعود ذلك إلى أن النظام السابق كان ينظر إلي التعليم على أنه إنفاقاً استهلاكياً، بل تبذيراً للمال العام، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Lewis , 2002).

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

والذي نص على: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر الخبراء التربويين عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تحديد واقع النظام التعليمي الليبي تعزى لمتغيرات الخبرة، والتخصص، والموقع الوظيفي"؟

- حسب متغير الخبرة:

أظهرت النتائج الواردة في جدول (17) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بمستوى ($\alpha \leq 0.05$)، بين المتوسطات الحسابية لواقع النظام التعليمي الليبي تعزى لمتغير الخبرة في الأبعاد التاريخية والثقافية والنفسية والتعليمية، ولمعرفة لصالح من كانت الفروق تم عمل مقارنات بعدية بطريقة شافيه، وبين اختبار شافيه كما في الجدول (18)، أن الفروق كانت لصالح ذوي الخبرة (أكثر من 10 سنوات). في الأبعاد التاريخية والثقافية والنفسية، أما بُعد الأسس التعليمية فكان لصالح الأفراد ذوي الخبرة (من 5 إلي 10 سنوات). وبينت نتائج جدول (20) قيم الأوساط الحسابية لواقع النظام التعليمي الليبي (الكلي) حسب متغير الخبرة وجود فروق دالة إحصائياً ولمعرفة لصالح من كانت الفروق تم عمل مقارنات بعدية بطريقة شافيه كما يظهره جدول (21)، حيث تبين أن الفروق كانت بين ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات) وبين ذوي الخبرة (أكثر من 10 سنوات)، ولصالح ذوي الخبرة (أكثر من 10 سنوات).

ويمكن تفسير هذه النتيجة التي جاءت لصالح ذوي الخبرة أكثر من عشر سنوات بأنه كلما زادت فترة تعايش الخبير التربوي للمجال التعليمي زادت معرفته بواقع النظام التعليمي حاجاته، وإمكاناته، وكان أكثر مقدرة على رصد جوانبه القوية منها والضعيفة، وبالتالي من الممكن الاستفادة من خبراتهم في تحسين وتطوير هذا الواقع. وقد اتفقت نتائج هذه النتيجة مع دراسة ولويل (2011) التي جاءت لصالح ذوي الخبرة أكثر من (10 سنوات) لتعرّف على بوادر الأزمة التربوية في الأردن خلال القرن الحادي والعشرين.

- **حسب متغير التخصص:**

فيما يتعلق بمتغير التخصص فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي، كما يظهره جدول (24)، حيث تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في واقع النظام التعليمي الليبي تعزى لمتغير التخصص على الأسس (الدينية، الفلسفية، والسياسية، والثقافية)، وكانت الفروق لصالح التخصص العلمي، وتم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لواقع النظام التعليمي الليبي (الكلي) حسب متغير التخصص، ولفحص اختلاف واقع النظام التعليمي الليبي باختلاف التخصص تم إجراء اختبار (ت)، كما يظهره الجدول (25)، وأظهرت النتائج وجود فروق في قيم الأوساط الحسابية لواقع النظام التعليمي الليبي تعزى لمتغير التخصص، وكانت الفروق لصالح التخصص العلمي، ويفسر ذلك بأن هناك تبايناً بين الخبراء التربويين حسب التخصص في وجهة نظرهم حيال الواقع التعليمي الليبي، ويعود ذلك إلى اختلاف تخصصهم أدى إلى اختلاف وجهة نظرهم. إذ لربما كان ذوي التخصصات العلمية أكثر حاجة لأسس تربوية تواكب مبادئ التربية المستمرة، والمبادئ، والأساليب، والاستراتيجيات الحديثة في التدريس أكثر من نظرائهم ذوي التخصصات الإنسانية، خاصة وإن الفروق كانت في الأسس الدينية والفلسفية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وهي عادة لا تلقى عناية من المواد العلمية ومناهجها، بخلاف التخصصات الإنسانية الحاوية لكثير من الأسس.

- **حسب متغير المسمى الوظيفي:**

أظهرت نتائج الجدول (28)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في واقع النظام التعليمي الليبي تعزى لمتغير المسمى الوظيفي على جميع الأسس ما عدا الأسس السياسية، ولمعرفة لصالح من تعود الفروق تم عمل مقارنات بعدية بطريقة شافيه، وأظهرت نتائج جدول (29)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات عينة الدراسة عن واقع النظام التعليمي الليبي تعزى لمتغير المسمى الوظيفي على جميع الأبعاد وعلى الأداة الكلية ما عدا بُعد (الأسس السياسية)، ولمعرفة لصالح من تعود الفروق تم عمل مقارنات بعدية بطريقة شافيه، وتبين أن درجة استجابة عينة الدراسة على واقع نظام التعليم الليبي للأبعاد التاريخية، والدينية، والفلسفية، والاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية، والنفسية، والتعليمية، والأداة الكلية، كانت لصالح المسميات الوظيفية (رئيس القسم، مراقب تعليمي، عضو هيئة تدريس)، عنها لدى المسميين الوظيفيين (رئيس شعبة، ومدير تربية)، وقد يعزى ذلك إلى الأدوار والمهام الوظيفية التي يقومون بها، ومدى التصاق هذه المهام

بالنظام التعليمي، حيث للمراقب التعليمي دور بارز فهو القائم على العملية التعليمية داخل حيز مناطقي واسع، ويمتلك صلاحيات واسعة تمكنه من الوقوف على الكثير من جوانب العملية التعليمية، فربما أسهم ذلك في إدراكه لإمكانات الواقع التعليمي، والأمر ينطبق على رئيس القسم الذي تؤهله وظيفته من الإلمام بتفاصيل عديدة تتصل بالواقع التعليمي، ويمتلك عضو هيئة التدريس الجامعي من المعلومات والبيانات حول واقع المنظومة التعليمية المتحصل عليها جراء قيامه بالأبحاث ذات الصلة بالواقع التعليمي أو من خلال قراءاته. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة ولويل (2011) في درجة الاستجابة، كانت لصالح المسمى الوظيفي عضو هيئة التدريس.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

والذي نصه: "**ما الأسس التربوية المقترحة للنظام التعليمي في ليبيا بناءً على الاتجاهات التربوية المعاصرة؟**"

أشارت النتائج الواردة في جدول (34) وبناءً على نتائج التحليل العاملي لفقـرات أبعـاد الأسس التربوية، والتي أظهرت تشبعاً لخمس وثلاثين فقرة بدرجات كافية تزيد عـن (0.30)، وحذف الفقرات التي لم تتشبع على العامل الأول، وبهذا تشكل الفقرات المتبقية الأسس التربوية المقترحة للنظام التعليمي في ليبيا بناءً على الاتجاهات التربوية المعاصرة.

إن ما توصلت إليه الدراسة من أسس مقترحة للنظام التعليمي الليبي بناءً على الاتجاهات التربوية المعاصرة، يتفق مع ما ينادي به الأخصائيون التربويون، وما تنـادي بـه المنظمـات العالمية، بضرورة تطوير وتحديث وتجديد وتجويد وتنويع النظام التعليمي، بما يتناسب وتنوع وتعقد الحياة الإنسانية المعاصرة، والتحول من التعليم التقليدي إلى التعليم الحديث القـادر علـى تخريج إنسان يعرف كيف يفكر وكيف يتعلم وكيف يعمل، وكيف يوظف تعليمه لصالحه وصالح الآخرين.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة يمكن التوصية بما يلي:

- اعتماد الأسس التربوية التي اقترحتها الدراسة فربما تفتح الأفق، وتثري الرؤى العازمة على تطوير النظام التعليمي في ليبيا.
- تطوير نظم مراحل التعليم في ليبيا عامة، ومرحلة التعليم الأساسي والمتوسط خاصة، وإعادة النظر في واقع النظام التعليمي، بما يتسق وإفرازات التقدم العلمي الحاصل، وحجم التفجر المعرفي المتسارع في العصر الحاضر، من تعديل للمناهج وطرق التدريس، بحيث ترتكز على الأنشطة التي تستثير التفكير الناقد والتفكير الإبداعي لدى الطلبة، وتعزز التوجه نحو التعلم الذاتي كأسلوب حياة للتلميذ.
- تحقيق تنمية شاملة ومستدامة للمجتمع الليبي، وذلك بتوطين العلم سبيلاً للإنتاج المعرفي، لإحداث مجتمع المعرفة الذي يلبي الاحتياجات المجتمعية، وبناء الثروة والارتقاء بنوعية الحياة بصفة مستمرة.
- دعم طلبة المراحل الأولى، لغرس قيم حب الاستطلاع والبحث الذاتي عن المعلومة، وتوظيف نتائج الأبحاث المتميزة، وإيجاد بيئة تعليمية تشجع المشاركة المعرفية، من خلال نظام متكامل من الحوافز المعنوية والمادية.
- تهيئة التلاميذ وإعدادهم لسوق العمل حسب ما تتطلبه احتياجات هذا السوق وبما يتناسب مع قدراتهم واستعداداتهم ومهاراتهم.
- معالجة التشوه والاختلال في نمط توزيع ميزانية الإنفاق التي تسببت بها السياسات التي اتبعت في الماضي، وليحظى التعليم بوفرة في الأنفاق لأنه ركيزة التنمية الرئيسية فهو الذي يحدد القدرة التنافسية للاقتصاد نظراً لأن عامل المعرفة أصبح أحد العناصر الأساسية للإنتاج.
- مساعدة الطلبة على بناء أنماط سلوكية ترقى بشخصياتهم إلى المستويات المرغوبة، وإتاحة خبرات تعليمية مباشرة وغير مباشرة، بما يتناسب مع ميولهم واستعداداتهم ومهاراتهم، وفق أهداف محددة تحديداً دقيقاً واضحة وصحيحة يدركها الجميع. مع استخدام التقنيات والأساليب الحديثة في التعليم، وتبني التقويم الذي يمكّن من قياس كافة التغيرات السلوكية عن طريق أدوات حديثة ومتطورة.

- إجراء دراسات مماثلة على واقع النظام الجامعي في ليبيا، وإجراء مقارنة بينها وبين نتائج أبحاث واقع النظام التعليمي للمراحل الأساسية والمتوسطة، وبالتالي إيجاد صيغ تعاون وتشارك بين الجامعات ومراحل التعليم السابقة له لتطوير التعليم عامة.

قائمة المراجع

أولا المراجع باللغة العربية

أبو ختلة، إيناس، (2005)، **نظريات المناهج التربوية**، عمان: دار الصفاء للنشر.

أبو زيد، أحمد و إمبابي، إيمان، (2009)، التعليم في ليبيا، **مجلة المعرفة** العدد (99)، 1- 4.

أبو العنين، علي خليل وشريف، السيد عبد القادر والفخراني، نبيل، (2004)، **تأملات في التربية كيف نفهمها**، القاهرة: الدار الهندسية للنشر والتوزيع.

أحمد، جمال فتحي، (2006)، كيف نجعل التربية مواكبة للمستقبل، **مجلة التربية**، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، 35 (156)، 120-130.

أحمد، حمدي علي، (2003)، **مقدمة في علم اجتماع التربية**، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

إلياس، أسماء والاكلبي، فهد، (1996)، **اتجاهات حديثة في تصميم وتطوير المناهج التربوية**، السعودية: جامعة الملك فيصل.

بن مسعود، محمد، (2012)، السياسة التعليمية في ليبيا " واقع وآفاق"، **أبحاث مؤتمر الوطني للتعليم**، طرابلس، ليبيا، 15-17 سبتمبر، ص 77 -80.

بدران، داليا يوسف، (2009)، **الكفايات التدريسية لمعلمي الصف في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، دمشق، سوريا.

بشارة، جبرائيل، (2008)، **تكوين المعلم العربي والثورة العلمية التكنولوجية:** المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

بسيم، مهجة أحمد، (2011)، أثر المعرفة على مؤشرات التنمية التكنولوجية والبشرية والاقتصادية، **أبحاث مؤتمر بناء مجتمع اقتصاد المعرفة**، جامعة المنصورة، 18-20 يناير، ص 31- 35

الترهوني، عوض، (2005)، **مسيرة التعليم في ليبيا "انجازات وطموحات"**، منشورات اللجنة الوطنية للتربية والثقافة والعلوم بالتعاون مع النقابة العامة لأعضاء هيئة التدريس الجامعي، طرابلس.

التل، سعيد وأبو هلال، أحمد والبشايرة، أحمد وبلقيس، أحمد والتل، أحمد، وآخرون (1993)، **المرجع في مبادئ التربية**، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

تمام، تمام إسماعيل، (2000)، **آفاق جديدة في تطوير مناهج التعليم في ضوء تحديات القرن** الحادي والعشرين، المنيا، مصر: دار الهدى للنشر والتوزيع.

التير، مصطفى عمر، (2008)، **التعليم والتنمية في العالم النامي**، طرابلس: الدار الليبية للنشر.

جروان، فتحي عبد الرحمن، (2012)، **تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات**، عمان، الأردن: دار الفكر.

جعنيني، نعيم حبيب، (2009)، **علم الاجتماع التربية المعاصرة بين النظرية والتطبيق**، عمان، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

حسان، محمد وسليمان، سعيد أحمد وأحمد، عبد السميع سيد والراوي، محمد خلفان، (2004)، **أصول التربية**، العين، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

حمداوي، جميل، (2007)، **من أجل نظرية تربوية جديدة (البيداغوجيا الإبداعية)**، تم استخلاصه بتاريخ 20 فبراير 2012 من موقع دنيا **الرأي**.

الحوات، علي، (2004)، **التعليم في ليبيا واقع وآفاق**، مصراتة: الدار الليبية للنشر.

الحوات، علي، (2004)، **التربية العربية رؤى لمجتمع القرن الحادي والعشرين**، طرابلس: منشورات اللجنة الوطنية الليبية للتربية والثقافة والعلوم.

حيدر، عبد اللطيف حسين، (2004)، الأدوار الجديدة لمؤسسات التعليم في الوطن العربي في ظل مجتمع المعرفة، **مجلة كلية التربية**، جامعة الإمارات العربية، 9 (21)، 28-29.

الخزاعلة، محمد سلمان، (2007)، **أنموذج مقترح للتعاون بين وزارة التربية وكليات العلوم التربوية في تجديد وتطوير النظام التربوي في الأردن**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

خصاونة، سامي عبد الله، (2005)، **المنهاج المتكامل**، عمان: مركز الدراسات الإستراتيجية.

خصاونة، عمر محمد، (1997)، **تصورات القادة التربويين في الأردن للأولويات التربوية في القرن الحادي والعشرين**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

خفاجي، عبد المنعم محمد، (د، ت)، **قصة الأدب في ليبيا العربية من الفتح الإسلامي إلى القرن العشرين**، طرابلس: دار الكتاب الليبي.

رحمة، أنطوان، (2001)، **التربية العامة**، جامعة دمشق: كلية التربية.

الزكي، أحمد عبد الفتاح، (2004)، **التربية المقارنة ونظم التعليم، دراسة منهجية ونماذج تطبيقية**، (ط1)، الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

سعيد، أبو طالب محمد وحسن، داخل، (2006)، **تقويم الدراسات العليا في قسم العلوم التربوية والنفسية في كلية التربية جامعة بغداد:** مركز البحوث التربوية والنفسية.

سلطان، محمود السيد، (2003)، **مقدمة في التربية**، جدة: دار الشروق

السوري، صلاح الدين حسن، (2005)، **ليبيا والغزو الثقافي الايطالي**، طرابلس: مركز بحوث ودراسات الجهاد الليبي.

السيد، محمود، (2000)، **الآفاق المستقبلية لتطوير التربية العربية**، دمشق: دار الندوة للدراسات.

السيسي، جمال أحمد وعباس، ياسر ميمون، (2007)، **محاضرات في أصول التربية**، كلية التربية النوعية، جامعة المنوفية.

شحاتة، حسن، (1993)، **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

الشيباني، عمر التومي، (2007)، **تطور التعليم في ليبيا**، مصراتة: الدار الليبية للنشر.

الشيباني، عمر التومي، (2001)، **تاريخ الثقافة والتعليم في ليبيا**، طرابلس: منشورات جامعة طرابلس إدارة المطبوعات والنشر.

الصعيدي، سلمى، (2007)، **هندسة التعليم والمدارس الذكية، السيناريوهات واليات التطبيق**، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

الصغير، أحمد عبد الله، (2004)، **دراسة تقويمية لنظام تكوين المعلم بكليات التربية في مصر في ضوء بعض الاتجاهات التربوية المعاصرة**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة أسيوط، أسيوط، مصر.

الطلاع، رضوان، (1999)، **نحو أمن فكري إسلامي**، الرياض: مطابع العصر.

الظاهري، خالد، (2002)، **دور التربية الإسلامية في مواجهة في مواجهة الإرهاب**، الرياض: دار عالم الكتب.

عامر، طارق عبد الرؤف، (2008)، **أصول التربية**، كلية التربية، جامعة المنوفية.

عبد الدايم، عبد الله، (2000)، **الآفاق المستقبلية للتربية في البلاد العربية**، بيروت: دار العلم للملايين.

عبد الوهاب، جلال، (1987)، **النشاط المدرسي: مفاهيمه ومجالاته وبحوثه**، الكويت: مكتبة الفلاح.

العبيدي، محمد موسى، (2007)، الآثار المترتبة عن السياسات الموجهة إلى التعليم الأساسي والمتوسط، **أبحاث المؤتمر الوطني الأول للسياسات العامة في ليبيا**، جامعة بنغازي: 13-14 يونيو، ص 18-23

عريفج، سامي سلطي، (2000)، **مدخل إلى التربية**، الأردن، عمان: دار الفكر

علي، سعيد علي، (1995)، فلسفات تربوية معاصرة، **سلسلة عالم المعرفة**، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ع (198)، ص 118-140.

علي، سعيد علي، (1998)، **التعليم على أبواب القرن الحادي والعشرين**، القاهرة: دار عالم الكتب.

علي، نايفة، (2004)، **دراسة مقارنة لنظام الجامعات المفتوحة في كل من انجلترا وباكستان مع تصور مقترح لإنشاء جامعة مفتوحة بالجمهورية العربية السورية**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة طنطا، طنطا، مصر.

علي، نبيل، (2001)، الثقافة العربية وعصر المعلومات، رؤية لمستقبل الخطاب العربي، **سلسلة عالم المعرفة**، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون، ع (652)، ص 210-235.

عمار، حامد، (2000)، **مواجهة العولمة في التعليم والثقافة**، القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

عماد الدين، منى، (2004)، **دور النظام التربوي في استثمار الشباب وتمكينهم من مواجهة تحديات المستقبل**، الأردن: إدارة البحث والتطوير التربوي، وزارة التربية والتعليم.

عياد، أحمد محمود، (د، ت)، **أصول التربية**، كلية التربية، جامعة المنوفية.

غربي، صباح، (2008)، الاستثمار في التعليم ونظرياته، **مجلة كلية الآداب والعلوم والإنسانية والاجتماعية**، (3) بسكرة، الجزائر: جامعة محمد خيضر، 98 – 126.

فاعوري، نوال، (2005)، **أساليب التنشئة الأسرية وعلاقتها بطرق اكتساب المعرفة وإنتاجها لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية من وجهة نظر مشرفيهم**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

الفالوقي، محمد هاشم، القذافي، رمضان محمد، (1990) **التعليم الثانوي في البلاد العربية**، مصراتة: الدار الليبية للنشر والتوزيع والإعلان

فرحات، محمود محمد، (د، ت)، **تطور التربية العربية الإسلامية، ماضيها وحاضرها**، الزاوية، ليبيا: مطابع الوحدة العربية.

الفزاري، محمد أحمد، (2009)، **أثر الثورة التكنولوجية المعاصرة على تقييم برامج وسياسات إدارة الموارد البشرية" نموذج وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان** " رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة تشرين، دمشق، سوريا.

فضل، عبد الله والعباني، أبو النور والهرمة، أحمد، (1999)، **مدخل إلى التربية**، طرابلس: مؤسسة فينوس العالمية للنشر.

الفنيش، أحمد، (1999)، **أصول التربية**، بيروت: دار الكتاب الجديد المتحدة.

القاضي، يوسف وزيدان، محمد مصطفى، (2008)، **اتجاهات ومفاهيم تربوية ونفسية حديثة**، بيروت: دار الشروق.

القذافي، رمضان، محمد، (2010)، **علم النفس العام**، طرابلس: المكتب الجامعي الحديث.

القلال، ربيعة عثمان، (2012)، مكتبات المؤسسات التعليمية والعامة ودار الكتب الوطنية في ليبيا والتحديات التي تواجهها في بناء مجتمع المعرفة، **أبحاث المؤتمر (23) للاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات (اعلم)** الدوحة، 18- 20 نوفمبر.

القلالي، عبد السلام، (2012)، المنظومة التعليمية في ليبيا "عناصر التحليل، مواطن الإخفاق، إستراتيجية التطوير"، **أبحاث مؤتمر الوطني للتعليم**، طرابلس، ليبيا، 15- 17 سبتمبر، 1 - 31

القماطي، أحمد محمد، (1987)، **تطوير التعليم الفني في ليبيا**، طرابلس: الدار الليبية للنشر والتوزيع والإعلان.

الكسواني، مصطفى والخطيب، إبراهيم وأبو حويج، مروان، (2003)، **مدخل إلى التربية**، الأردن، عمان: دار قنديل للنشر والتوزيع.

المحجوب، جمعة محمد، (1989)، صفحات من تاريخ التعليم في ليبيا تحت حكم الانتداب، **مجلة الدراسات الإفريقية**، 2 (2)، 19- 27.

محمود، حسين سليمان، (1987)، **ليبيا بين الماضي والحاضر**، القاهرة: مؤسسة سجل العرب.

مرسي، عمر محمد، (2004)، **تصور مقترح لتطوير السلم التعليمي في مصر في ضوء بعض الاتجاهات التربوية المعاصرة**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة أسيوط، أسيوط، مصر.

المشاي، أبو القاسم، (2009)، **مجتمع المعرفة، قراءة أولى، مجلة ليبيا المستقبل،** (21) تم استخلاصه بتاريخ 24 أغسطس 2012 من موقع ليبيا المستقبل.

وزارة التربية والتعليم، (2005)، **منظومة التقويم التربوي الشامل لمرحلة التعلم الشامل الأساسي،** مشروع تحسين التعليم الأساسي، وحدة التخطيط والمتابعة، مصر: البنك الدولي.

منفور، الآمين، (2006)، رأس المال البشري و أهميته في الاقتصاد الليبي، **مجلة البحوث الاقتصادية،** 7 (2)، 71–68.

ناصر، إبراهيم وبن طريف، عاطف، (2009)، **مدخل إلى التربية،** عمان: دار الفكر.

__________ (1999)، **مقدمة في التربية،** عمان: دار عمار للنشر والتوزيع.

__________ (2004)، **فلسفات التربية،** عمان، الأردن: دار وائل للنشر.

__________(2009)، **مدخل إلى التربية،** عمان: دار الفكر.

__________ (2010)، **أسس التربية،** عمان، الأردن: دار عمار

__________ (2011)، **علم الاجتماع التربوي،** عمان: دار وائل للنشر.

النصار، صالح بن عبد العزيز، (2007)، دور النشاط المدرسي في التحصيل المدرسي، **أبحاث اللقاء التربوي،**" النشاط تربية وتعليم" كلية التربية، جامعة الملك سعود: 27– 29 مايو، 13–17.

نصيرات، نضال محمد، (2010)، **أسس تربوية مقترحة للتربية الموسيقية لطلبة المرحلة الأساسية في الأردن،** أطروحة دكتوراه غير منشورة،الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الهاشمي، عبد الرحمن والعزاوي، فائزة محمد، (2007)، **المنهج والاقتصاد المعرفي،** عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

ليبيا، وزارة التربية والتعليم، (2004)، **دراسة تاريخية عن تطور التعليم في ليبيا من العهد العثماني إلى وقتنا الحاضر.**

وطفة، علي، (1998)، الأهداف التربوية في البلدان العربية"رؤية نقدية" **مجلة المستقبل**، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ع (230)، 78- 106.

ولويل، واصف (محمد فوزي)، أحمد، (2011)، **أسس فلسفة تربوية مقترحة للتعامل مع بوادر الأزمة التربوية في الأردن خلال القرن الحادي والعشرين**، أطروحة دكتوراه غير منشورة،الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

يوسف، درويش عبد الرحمن، (2001)، العوامل المؤثرة في اتجاهات العاملين نحو التغير التنظيمي: دراسة ميدانية مطبقة على المؤسسات العاملة بدولة الإمارات العربية المتحدة، **مجلة جامعة الملك سعود**، العلوم الإدارية، 13، (1)، 235- 269.

اليونسكو، التقرير الوطني لليبيا، (2004)، **تطور التعليم في ليبيا**، مؤتمر التربية الدولي، الدورة 47، جنيف

اليونسكو، (1996)، تقرير اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرين، **التعلّم ذلك الكنز المكنون**، عمان: مركز الكتب الأردني.

ثانياً: المراجع باللغة الأجنبية

Burkhar, G., Petri, M. and Roody, D.(1995). The Kite: **An Organizational Framework For Educational Development in Schools,** College of Education, 34(4),272-278.

Gabe, Chery L.(2000). **Support and Implementation of Educational Innovation** (Doctoral) Dissertation, Miami University, Dissertation abstracts International, Vol.49, No.7, 1638-A.

Lee, Lung, & Sheng **Steven** (1996). **Educational Reform Movements and Their Influence on Vocational & Technical Education in Taiwan**, paper presented at the American Vocational Association Convention, Cincinnati.

Lewis, H.D,(2002). **The Role of political, Religious, and Economic Institutions in the Education Development of Gyana** (Doctoral Dissertation, Colombia University Teachers College). Dissertation Abstract International, 52, 369-A.

Silva, Kathleen& Shoppard, Sheri(2000). **Enabling and sustaining Education Innovation**: Retieved February 18,2012,From

http:\www.garnegie Foundation.org\ppp\t aking\stack\ docs\ carmegie-AsEE PDF. 18-2-2012

Yildirim, Ali and Simsek, Hasan.(1997**). A Qualitative Assessment of Curriculum Development Process at Secondary Vocational School in TurKy. (**ERIC Document Reproduction Service. No.ED 405493).

ثالثاً: المواقع الالكترونية

www.DoniaAl-Raai.com

www.libya-al-mostakbal.org

قائمة الملاحق

الملحق.1 قائمة بأسماء المحكمين لأداة الدراسة (الإستبانة) وجهات عملهم

الرقم	الدكتور	الجامعة
.1	الأستاذ الدكتور إبراهيم عبد الله ناصر	الجامعة الأردنية
.2	الأستاذ الدكتور أنمار مصطفى الكيلاني	الجامعة الأردنية
.3	الأستاذ الدكتور سامي عبد الله خصاونة	الجامعة الأردنية
.4	الأستاذ الدكتور هاني عبد الرحمن الطويل	الجامعة الأردنية
.5	الأستاذ الدكتور سلامة يوسف طناش	الجامعة الأردنية
.6	الأستاذ الدكتور عبد الرحيم محمد البدري	جامعة بنغازي
.7	الأستاذ الدكتور حسين مجاهد مسعود	جامعة طرابلس
.8	الأستاذ الدكتور فتحي عوض قعير	جامعة بنغازي
.9	الأستاذ الدكتور عبد الله محمد الأشهب	جامعة مصراتة
.10	الدكتور خالد محمد غومة	جامعة طرابلس
.11	الدكتور صالح عبابنة	الجامعة الأردنية
.12	الدكتور خالد السرحان	الجامعة الأردنية
.13	الدكتورة سعاد هاشم قصيبات	جامعة مصراتة
.14	الدكتور أحمد عبد الله الحويك	وزارة التربية والتعليم
.15	الدكتور إدريس مصطفى لملوم	وزارة التربية والتعليم

الملحق.2 أداة الدراسة (الاستبانة)

الجامعة الأردنية

كلية الدراسات العليا

كلية العلوم التربوية

تحية طيبة وبعد

تقوم الباحثة بإجراء دراسة علمية بعنوان " أسس تربوية مقترحة للنظام التعليمي بناءً على الاتجاهات التربوية المعاصرة " من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الليبية والخبراء التربويين بوزارة التربية والتعليم، بهدف الحصول على دكتوراه الفلسفة في أصول التربية من الجامعة الأردنية.

أرجو التفضل بالإجابة عن جميع فقرات الاستبانة المرفقة وذلك بوضع إشارة (×) في الخلية المقابلة لها، والتي تعتقد أنها تصف معرفتك بدقة، كما أرجو تعبئة المعلومات العامة المذكورة أدناه ؛ علما أن الدراسة لأغراض البحث العلمي فقط.

وتقبلوا فائق الاحترام

الباحثة

سليمة عمر التائب

أولا: المعلومات العامة:

- **الخبرة:**

أقل من 5 سنوات ( ) 5 – 10سنوات ( ) أكثر من 10 سنوات( )

- **التخصص:**

علمي ( ) إنساني ( ).

- **المسمى الوظيفي:**

عضو هيئة تدريس ( ) مراقب تعليمي ( ) رئيس القسم ( )

رئيس شعبة ( ) مدير تربية ( ).

ثانيا: فقرات الاستبانة

ر.م	الفقرات	أوافق بدرجة كبيرة جداً	أوافق بدرجة كبيرة	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة قليلة	أوافق بدرجة قليلة جداً
	الأسس التاريخية					
1	يخضع النظام التعليمي الليبي لرؤى إيديولوجية تتحكم في مفرداته واتجاهاته.					
2	ينمي النظام التعليمي الليبي لدى الناشئة قيم المواطنة من خلال عرض وتحليل جهاد وبطولات الشعب الليبي.					
3	يحوي النظام التعليمي الليبي برامج ترسخ الحفاظ على المدن التاريخية.					
4	يتيح النظام التعليمي الليبي الاطلاع على نتاج المفكرين في الماضي.					
5	يتتبع النظام التعليمي الليبي المسار التاريخي لتطور المجتمع الليبي.					
	الأسس السياسية					
6	يعزز النظام التعليمي الليبي مبادئ الديمقراطية (العدل والمساواة والحرية والمشاركة السياسية).					
7	يقوي النظام التعليمي الليبي أواصر الأخوة والمصالحة بين أبناء المجتمع الواحد.					
8	يسعي النظام التعليمي الليبي لبناء وعي تربوي شامل لوحدة الأمة.					
9	يتيح النظام التعليمي الليبي الانفتاح على العالم وعدم التقوقع أو الانكفاف على الذات.					
10	يبدي النظام التعليمي الليبي المرونة الكافية في سياسة التعامل مع معطيات العولمة وإفرازاتها.					
	الأسس الدينية					
11	يرتكز النظام التعليمي الليبي على البناء الإيديولوجي والعقائدي الإسلامي.					
12	يرسخ النظام التعليمي الليبي الحوار كثقافة استنادا إلى قوله تعالى(اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ).					

ر.م	الفقرات	أوافق بدرجة كبيرة جداً	أوافق بدرجة كبيرة	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة قليلة	أوافق بدرجة قليلة جداً
13	يهيئ النظام التعليمي الليبي الطالب ليكون مستعداً للعمل للحياة الدنيا والحياة الآخرة.					
14	يتبع النظام التعليمي الليبي المنهج العقلاني في التفكير بعيداً عن الخرافة والشعوذة.					
15	يعتمد النظام التعليمي الليبي برامج دينية تبين آثار الإعلام السلبية على الناشئة.					
16	يشجع النظام التعليمي الليبي على حفظ وتلاوة القرآن الكريم.					
	الأسس الفلسفية					
17	يتبنى النظام التعليمي الليبي الفلسفة الإسلامية لإيجاد أجيال تتسم بوضوح الهوية.					
18	يتبنى النظام التعليمي الليبي بناء الإنسان وصياغته بالصورة التي يتمكن من حمل رسالة الاستخلاف في الأرض بالعبادة والتعمير.					
19	يعتمد النظام التعليمي الليبي على النص المنــزل في تحديد قوام الفلسفة التربوية، مع الاستهداء بآراء السابقين من علماء الأمة والتراث الإنساني بصورة عامة					
20	يعتمدالنظام التعليمي الليبي التنمية العقلية،لا الحشو بالمعارف والمعلومات.					
	الأسس الاقتصادية					
21	يغرس النظام التعليمي الليبي المبادئ و الأخلاقيات المتعلقة بالمحافظة على المال العام.					
22	تشكل المبالغ المخصصة للنظام التعليمي من الميزانية التسييرية نسبة كبيرة من المبالغ المخصصة في نفس الميزانية.					
23	توجد برامج إنفاق مبرمجة بشكل يتناسب وحجم العملية التعليمية.					
24	يلبي النظام التعليمي الليبي احتياجات ومتطلبات سوق العمل.					
	الأسس الاجتماعية					
25	يهتم النظام التعليمي الليبي بالتركيب البيولوجي والوظائف الاجتماعية التي تميز كل جنس					

ر.م	الفقرات	أوافق بدرجة كبيرة جداً	أوافق بدرجة كبيرة	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة قليلة	أوافق بدرجة قليلة جداً
	عن الآخر.					
26	يعد النظام التعليمي الليبي الأجيال من اجل الحياة.					
27	يؤدى النظام التعليم الليبي إلى إحياء قوى التقدم الاجتماعي وتقويتها.					
28	يمكّن النظام التعليمي الليبي من التصرف بذكاء اجتماعي حيال قوانين التطور الاجتماعي.					
29	يعمل النظام التعليمي الليبي على إحداث التغيير الاجتماعي الذي يتضمن الارتقاء بالمستوى المعيشي مادياً ومعنوياً لغالبية أفراد المجتمع.					
30	يرسخ النظام التعليمي الليبي معايير الجدارة لا الانتماء القبلي أو المركز الاجتماعي أو السياسي.					
31	يسعى النظام التعليمي الليبي إلى إقامة علاقات مجتمعية مبنية على أسس التعاون بين المجتمع المحلي بكل مؤسساته.					
	الأسس الثقافية					
32	يبرز النظام التعليمي الليبي الوجه الحضاري والهوية الوطنية للمجتمع.					
33	يعزز النظام التعليمي الليبي التعلم مدى الحياة لمواكبة التغيرات السريعة والهائلة.					
34	يتيح النظام التعليمي الليبي الانفتاح على الثقافات وتقبل ثقافة الآخر.					
35	يكرس النظام التعليمي الليبي تقديس التراث والتمسك بإرث الأجداد الفكري.					
36	يرسخ النظام التعليمي الليبي ثقافة التسامح واحترام التنوع العرقي والثقافي لأبناء المجتمع الليبي.					
37	يبثّ النظام التعليمي الليبي من خلال محتواه الوعي الثقافي بحقائق العصر ومعطياته في					

ر.م	الفقرات	أوافق بدرجة كبيرة جداً	أوافق بدرجة كبيرة	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة قليلة	أوافق بدرجة قليلة جداً
	النشء.					
	الأسس النفسية					
38	يعطي النظام التعليمي الليبي أهمية للإقناع بالحوار الهادف والمناقشة.					
39	يقيم النظام التعليمي الليبي وزناً للميول والاتجاهات والاستعدادات والمهارات لدى التلاميذ.					
40	ينهض النظام التعليمي الليبي بالطاقات الإبداعية عبر أنماط التعامل و الحوار.					
41	طبيعة العلاقات الإنسانية داخل النظام التعليمي الليبي مبنية على القيم الأخلاقية الإسلامية.					
42	يعزز النظام التعليمي الليبي بناء الموهبة الشخصية بما يدعم ويقوي الثقة بالنفس في مواجهة أعباء وأدوار ومسئوليات المجتمع.					
43	يزخر النظام التعليمي الليبي بالبرامج التي تعمل على صقل شخصية المتعلم عبر خبرات مصممة ومدروسة.					
44	يحدد النظام التعليمي الليبي المواقف الأساسية والاتجاهات العامة لسلوكيات التلاميذ.					
45	يعمل النظام التعليمي الليبي على بناء الشخصية المتوازنة القادرة على اكتساب المعرفة العلمية الواعية الناقدة.					
	الأسس التعليمية					
46	يعتمد النظام التعليمي الليبي على الإتقان الذاتي للمعلومة.					
47	يتيح النظام التعليمي الليبي للتلاميذ فرصاً غنية للبحث والتحري عن المعلومات المستهدفة عن طريق التواصل مع شبكات المحلية والعالمية.					
48	يوفر النظام التعليمي الليبي الطرق المراعية للفروق الفردية بين التلاميذ وصولاً إلى تعلم مميز.					
49	يكرس النظام التعليمي الليبي الاهتمام بأساليب البحث العلمي لإكساب المعرفة.					
50	يتيح النظام التعليمي الليبي التنافس الايجابي في المناشط المختلفة.					

PROPOSED EDUCATIONAL FOUNDATIONS FOR LIBYAN EDUCATIONAL SYSTEM BASED UPON EDUCATIONLAL CONTEMPORARY TRENDS

By

Salima Omar Ali Al-ta'eb

Supervisor

Dr. Mohammad "Ameen" Hamed Al-Qudah

ABSTRACT

This study aimed at proposing educational foundations of the education system in Libya according to the contemporary trends in Education. The study sample consisted of (210) from Educational Specialists by (110) of faculty membersand (100) of the Ministry of Education Specialists in the second semester of the academic year 2011/2012. The study used Developmental Survey Method. To achieve the objectives of this study, arithmetic mean and standard deviations have been used in order to identify the reality of the educational system in Libya from the viewpoints of educational specialists. Multi-ANOVA and Scheffe Tests have also been used to testify significant differences, whereas factor Analysis has been used to measure saturation and common of the proposed foundations.

The findings of the study have shown the following:

The applying of the educational foundations, from the viewpoints of the study sample, to the Education System in Libya was moderate. The religious factor was in the first rank, and then comes the cultural dimension and the rest of the dimensions were as per the following order: philosophical, social, historical, political, psychological, educational, and economical. The findings have shown statistically significant differences attributed to several variables; the first variable is the experience onewhichis in favor of those who have more than 10 years of experience; the second one is the specialization variable which is in favor of scientific specializations; and to the final variable is the Job Title variable which is in favor of faculty staff member, educational observer, and Department head.

The findings have been shown according to the results of the Factor Analysis to the paragraphs of the educational foundation dimensions. The results have revealed saturation to the thirty five paragraphs with sufficient degrees above (0.30), the paragraphs, which haven't been saturated on the first factor, have been omitted. Thus, the remaining paragraphs constitute the proposed educational foundations of the Education System in Libya according to contemporary trends in education.

In light of these findings, the study concluded with a number of recommendations:

- Adoption of the educational foundations to which the results of the Factor Analysis have shown sufficient saturationto the paragraphs they represent. The study sample agreed to approve these foundations.
- Develop the Education Stages System in Libya in general, and the primary and middle education stages in particular. The study recommended to reconsider the reality of education system in Libya in to be consistent with the outcomes of the achieved scientific progress and to go in line with the rapid knowledge revolution in the present time; such as modifying curriculum and teaching methods in a manner that focuses on activities that motivate critical and creative thinking for students, and to enhance the trend towards what is called Intelligent Learning to be as a style life for students.